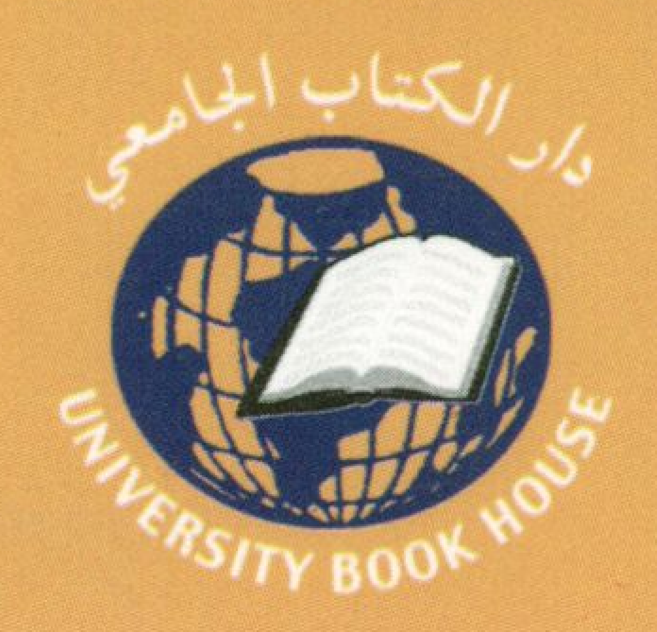


مساعدة الأطفال على تعلم مهارتي القراءة والكتابة

اللغة وتطور تعلم القراءة والكتابة

4

LESLEY MANDEL MORROW

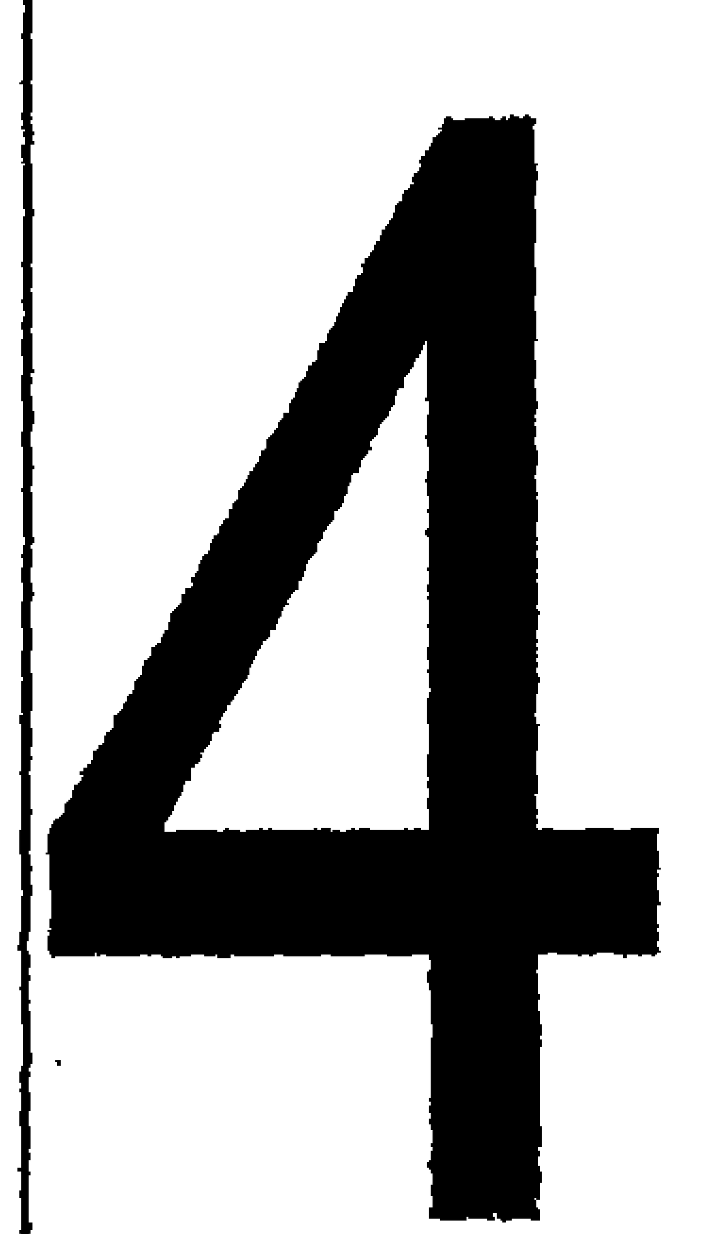


إعداد
قسم الترجمة والتعريب

2007
SIDA grant
Sweden

سلسلة

مساعدة الأطفال على تعلم مهارتي القراءة والكتابة



اللغة وتطور تعلم القراءة والكتابة

تاليف

Lesley Mandel Morrow

Rutgers. The State University of New Jersey

إعداد وترجمة

قسم الترجمة والتعريب بالدار

الناشر

دار الكتاب الجامعي

غزة - فلسطين

2005

الطبعة الأولى

1426 هـ - 2005 م



دار الكتاب الجامعي
University Book House

عضو اتحاد الناشرين العرب
عضو المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

العين - الإمارات العربية المتحدة ص.ب: ١٦٩٨٣
فاكس: ٧٥٤٢١٠٢ هاتف: ٧٥٥٤٨٤٥ - ٧٥٥٦٩١١ (٣) (٩٧١)
Al Ain - United Arab Emirates P.O.Box 16983
Fax: 7542102 Tel:(971) (3) 7554845 - 7556911
E-mail:bookhous@emirates.net.ae

تنفيذ وطباعة الرحاب بيروت - لبنان - تلفاكس: ٠٠٩٦١١ ٢٧٢٢٢٥ خليوي: ٠٠٩٦١٣ ٣٣٤٦٤٨

المحتويات

الموضـــــوع | الصفحة

كلمة أولى

لقد أصاب فهمنا خلال العقدين الأخيرين لنمو معرفة الكتابة والقراءة تغييرات مفاجئة. فقد كنا فيما سلف نعتقد أن الأطفال كانوا يتعلمون الكلام والإصغاء خلال سنوات طفولتهم الأولى، ثم يتعلمون القراءة والكتابة في سن الخامسة أو السادسة. أما الآن فإننا ندرك أنهم يبدؤون بتطوير أشكال مبكرة للغة وقدرة على معرفة القراءة والكتابة بطريقة متزامنة ومنذ يوم ولادتهم.

كما أننا اكتشفنا أن الظروف التي تعزز أول تعلم للغة هي نفسها التي تعزز النمو الكلي لمعرفة القراءة والكتابة. هذه الظروف، والمتأتية من المحيط الاجتماعي للطفل، تتضمن الانغماس، والتعليم المباشر، فرصة التدرب، التي يمثلها المدرسون، والتلقين الاسترجاعي.

وقد برهنت (ليسلي ماندل مورّوُ Lesley Mandel Morrow) قيمة انخراط الأطفال في عدة نواحٍ من أشكال اللغة وتجارب التعلم. فقد قدمت أمثلة عدة عن مقاربات الأطفال للكتابة والقراءة كما بينت ضرورة إعطاء الأطفال فرصاً غير محدودة للتدرب. أكثر من ذلك، فإنها قد وضحت الطرق التي يقدم من خلالها الأهل نماذج، وتعليماً مباشراً، والتلقين الاسترجاعي للطلبة اليافعين، في محاولاتهم للقراءة والكتابة. اتخذت الدكتورة مورّوُ وجهة نظر متوازنة حيال تعليمات توجيه التعلم وذلك عن طريق اختيار أفضل تقنيات نظريات التعلم، كنموذج استدلالي أو طريقة لحل مشكلة في سبيل المزيد من التوجيهات المباشرة.

كما يلعب أدب الأطفال دورا مهما في المحيط التعلمي الخاص بـ "مورّوُ". إذ يستفاد من الأدب كنموذج لتعلم اللغة، كما يقدم دافعا قويا لتعلم القراءة والكتابة. إنها نقطة الانطلاق للعديد من نشاطات تعلم القراءة والكتابة. والأمر الأكثر أهمية أن الأدب هو طريق المعرفة. فهو مشكَّل حول قصة – إحدى صنائع العقل البشري. تدرك (مورّوُ) أيضا أن المواد المخصصة لأغراض التعلم هي ضرورية لتطور المهارات ولإنجاز المعايير الوطنية، والمحلية للمعرفة المبكرة بالقراءة والكتابة.

أدركت (د. مورّوُ) كذلك أهمية الأهل، الأنسباء، والأجداد، أو أشخاص آخرون يهتمون بالطفل ويتولون القراءة له والاستمتاع بثمار الكتب. وقد بينت كيف أن القراءة

للأطفال تؤثر في امتلاكهم اللغة ومن أمثلة ذلك القصة التي تؤثر بشكل جيد في تعلمهم القراءة والكتابة. كما أظهرت (مورّوُ) كيف يتعلم الأطفال مفاهيم مثل النسخة المطبوعة، والتعامل مع الكتاب، ومشاريع القصص حيث أنها تتداخل مع الكتب. وتخلص (مورّوُ) إلى أن الراشدين يعطون الأطفال المثال وهم يستمتعون بمشاركة القراءة والكتابة مع الأطفال. وقد بينت تأثير وجود مركز تعلم في الصف وتأثير قراءة كتب القصص جهرياً مع المدرس. وقد بينت أنه حين يتعرف الأطفال على الكتاب والشخصيات كأشخاص حقيقيين، يرغبون بقراءة أعمال أولئك الأدباء والكتابة بطريقة مماثلة لهم. وتقول مورّوُ أن لرواية القصص تأثير مماثل للقراءة جهراً. كما تعرفت على ضرورة المهارات الداخلة في مفاهيم التعلم بالنسبة للنسخة المطبوعة والكتب. مثلا، يحتاج الأطفال أن يطوروا الإدراك الفونيمي، مبادئ ألف باء "حروف الهجاء"، والأصوات لإنجاح عملية القراءة. كما يجب أن يتعلموا كيف يبنون معنىً من النص بتعلم استراتيجيات للفهم. ومن واقع تجاربها كمدرسة، وباحثة، وأم، رسمت رسماً بيانياً يقود لنجاح تعلم القراءة والكتابة.

قد اتخذت ليسلي ماندل مورّوُ رؤية عميقة عن نمو تعلم القراءة والكتابة في السنوات الأولى، وأظهرت جذوره التاريخية. كما أنها تعرف وتقوم ببحث عن قادة اليوم حيث أنها عضو في جمعية الباحثين تلك. وهي تلخص بإحكام نظريات اللغة وتربط الأبحاث الحالية بتدريبات أشكال الصوت. وقد قادت بنفسها العديد من الأبحاث الحقيقية، لتشهد على حقيقة أنه بالإمكان إيجاد جسر بين النظرية، البحث، والتمرين. وقد اعتمدت أبحاثها في تجارب الصفوف الحقيقية – وأبحاث مدرسين آخرين كانت قد عملت بالتعاون معهم. وهذه الأمثلة صحيحة وتضيف مصداقية لبرهانها.

معالجة (د. مورّوُ) لتطور تعلم القراءة والكتابة هي على محك المعرفة الحالية. فهي على دراية كاملة بموضوعها وتربط بين كل أوجه تعلم القراءة والكتابة.

إنها ملاحظة وكاتبة فائقة الحساسية حيث أنها تترك المجال للأطفال والمدرسين بالتحدث عن أنفسهم من خلال عملهم.

ترى (د. مورّوُ) أن هناك قليلاً من الأطفال يتعلمون حب الكتب دون الاستعانة بأحد. ولا بأس أن يغريهم بمتع الكلمة المطبوعة وعالم القصص الرائع. وهي ترينا كيف نقوم بذلك وكيف نثري حياتنا وحياة أطفالنا من خلال ما تقدّمه. ولا شك أن مساهمتها بالنسبة للتعلم المبكر للقراءة والكتابة لدى الأطفال اليافعين هي مساهمة مستمرة.

برنيس إي. كوليان Bernice E. Cullinan
أستاذ في تربية الطفولة المبكرة والتربية الأولية
جامعة نيويورك

مقدمة هذه السلسلة

إن هذه السلسلة موجهة للمدرسين، وأخصائيي القراءة، والإداريين، وطلاب دار المعلمين، وأولياء الأمور كذلك. إنها مناسبة تماماً للخريجين، وطلاب مرحلة ما قبل التخرج، وبرامج تطوير الموظفين العاملين في مجال تعلم الكتابة والقراءة ، وهي تتمم النصوص حول تعليم القراءة في المدارس الابتدائية، وسيرة الطفولة الأولى، وتعليم فنون اللغة في المدرسة الابتدائية، وكذلك أدب الأطفال.

تقول المؤلفة: لقد كتبت هذه السلسلة بسبب اهتمامي الخاص بتطور تعلم الكتابة والقراءة في الطفولة الأولى. وقد قمت بالتدريس في حضانات، ومدارس ابتدائية؛ وكنت أخصائية قراءة؛ ثم بدأت بتدريس منهاج الدراسة لسنوات الطفولة الأولى ودورات تعلم الكتابة والقراءة في المستوى الجامعي. وقد تركز بحثي حول استراتيجيات التوجيه في تعلم الكتابة والقراءة . وفي هذه المنطقة، وجدت ثروة من المعلومات في البحث في غضون السنوات القليلة الماضية. وقد ولّد هذا البحث نظرية جديدة وأعطى دفعاً جديداً لبعض نظريات التعليم القديمة. كما أنه تضمن استراتيجيات تربوية جديدة وعزز تدريبات قديمة لم يتوافر لها بحث يؤكد جدارتها. وتصف السلسلة برنامجاً يعزز تعلم الكتابة والقراءة من الولادة وحتى الصف الابتدائي الثالث.

وبالرغم من أن هذه السلسلة موجهة للتعلم المبكر للكتابة والقراءة، فان لمضمونها نتائج قوية على توجيه القراءة بالنسبة للصفوف الابتدائية. ويمكن تطبيق الأفكار الرئيسية الواردة في هذه السلسلة على تعلم الكتابة والقراءة في الصفوف الابتدائية. و تبدو بعض أجزاء هذه السلسلة شبيهة ببعض السلاسل القديمة من عدة نواح حول تعلم الكتابة والقراءة، لأن الكثير مما نعرفه لا يزال صالحاً. ومع ذلك، لدينا طريقة جديدة لتشذيب تعليمنا، كما أن الطريقة القديمة تحتاج لإعادة صقل، إعادة تنظيم، وإعادة تبرير.

لا تقدم هذه السلسلة وصفة جاهزة. بل إن الأفكار المعروضة قد سبق وجُربت فأثبتت نجاحها، ولكن لا تنطبق كل الأفكار على كل المدرسين وكل الأطفال. إن أداء المدرس يكون أكثر فعالية باتباعه استراتيجيات يشعر أنها مناسبة أكثر له. ويحتاج

المدرس أن يتخذ قرارات يراها حاسمة بشأن شكل برنامج تعلم الكتابة والقراءة واختيار الأدوات. كذلك مشاركة الأطفال في اتخاذ بعض القرارات. إذ أن الأطفال يأتون إلى المدرسة من بيئات ثقافية مختلفة، تجارب مختلفة، وقدرات مختلفة. وقد تختلف البرامج التربوية من منطقة إلى أخرى في البلد نفسه، في مواقع مختلفة، ولمختلف الأطفال في الصف نفسه. أساس هذه السلسلة وانبثاق علم التدريس وفن التدريس. فالعلم يتضمن نظريات مرتكزة على ما توصلت إليه الأبحاث التي أوجدت استراتيجيات التعلم. كما تتضمن هذه السلسلة وصفا للاستراتيجيات والخطوات اللازمة لتطبيقها. إلا أن البحث العلمي لا يأخذ بالضرورة الفروق الفردية بين المدرسين والتلاميذ. في حين أن فن التعليم يرتكز على المتغيرات الإنسانية. تقدم هذه السلسلة صيغة متوازنة لتوجيهات تعلم الكتابة والقراءة . فهي تناقش البحث الذي نجحت عملياً استراتيجياته التعليمية المرتكزة على نظريات التعلم المختلفة. مزيج من الأفكار البناءة المتعلقة بتقنيات الحل/ المشكلة مع بعض مقاربات التعليم المباشر، وبهذا يتمكن المدرسون من العمل بشكل أفضل وتقديم الأفضل للأطفال الذين يتولون تدريسهم.

يقدم الكتاب الأول هيكل النظرية والبحث، في الماضي والحاضر، والتي أثرت في استراتيجيات تطور التعلم المبكر للكتابة والقراءة .

أما الكتاب الثاني فيغطي الإصدارات الهامة فيما يخص تقييم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة – أولئك الأطفال من خلفيات ثقافية متباينة إضافة إلى ذلك. يقدم هذا الكتاب مفاهيم التقييم؛ كما أن الاستراتيجيات العملية للتقييم موجودة في كل كتاب. ومن ثم إلى التركيز على أنواع احتياجات الفرد في كل السلسلة، كما تمت كذلك مناقشة إصدارات عن الفروق الفردية خصوصا في الكتب، 1، 3، و 10.

يناقش الكتاب الثالث التأثير القوي للمنزل على نمو تعلم الكتابة والقراءة، خصوصا في السنوات الأولى لحياة الطفل. ويناقش وجهات نظر كثيرة فيما يخص التعلم العائلي للكتابة والقراءة مثل إدماج المنزل/ بالبرامج المدرسية، والبرامج التي تتطلب التداخل بين الأجيال، والحساسية حيال الثقافات المختلفة لتقديم برامج غير مقحمة وإنما مرتكزة على نقاط القوة الموجودة في العائلات.

أما الكتب من الرابع إلى التاسع، فيتعاملوا مع مناطق اللغة ونمو تعلم الكتابة والقراءة ، اللغة المحكية. هذه الكتب تناقش النظرية والبحث، وبشكل خاص، الميول

التطورية، استراتيجيات التعلم، ووسائل التقييم. وتنظر السلسلة إلى تطور مهارات تعلم الكتابة والقراءة كسبب مساعد ومترابط: فنمو واحدة من هذه المهارات تنمي المهارات الأخرى. أكثر من ذلك تبحث السلسلة: المراحل، والاكتساب، والاستراتيجيات المشتركة ببعضها والتي تبدو متشابهة، ومن الصعب الفصل بينها بشكل تام. وكي تكون السلسلة مقروءة بشكل أفضل، فقد عالجت مختلف مناطق تعلم الكتابة والقراءة.

يناقش الكتاب العاشر تحضير وإدارة المركبّات المقدمة في السلسلة والمنظمة لخلق برنامج ناجح. ويؤكد هذا الكتاب على العلاقات المتبادلة بين جهات تعلم الكتابة والقراءة ويصف كيفية إدماجها خلال كل يوم من أيام الدراسة من خلال جهة المحتوى.

يبدأ كل كتاب بأسئلة للتركيز عليها أثناء قراءة النص. وينتهي بنشاطات مقترحة، وأسئلة، وفكرة عن الصف من الصف، ونشاطات دراسة حالة لاستخدامها من قبل المدرسين المتقاعدين والذين لا يزالوا في الخدمة. أما التذييلات فتسرد المواد التي يستخدمها المدرسون للوصول إلى برنامج ناجح يطور تعلم الكتابة والقراءة . أما المصطلحات المتعاملة مع تعلم الكتابة والقراءة فهي معرّفة في المسرد الموجود في نهاية كل كتاب.

اللغة وتطور تعلم القراءة والكتابة

قال الفظ : قد آن الأوان،

للتحدث عن أشياء كثيرة؛

عن الأحذية والسفن وختم الشمع الأحمر،

عن الكرنب و... الملوك...

لويس كارول **Lewis Carroll**

The Walrus and The Carpenter "لفظ والنجار"

أسئلة موجّهة

1- وفق النظريات الحديثة، كيف تُكتسب اللغة؟

2- ما المراحل العامّة لتطوّر اللّغة لدى الطفل منذ الولادة وحتى عمر ثمانية؟

3- ما الذي نعنيه عندما نتكلّم عن الأطفال ذوي اللغات المختلفة؟

4- ما أهداف تطور اللّغة في الطّفولة الأولى؟

5- ما الاستراتيجيّات التي يمكن أن ينفذها المدرّسون والآباء لتشجيع تطور اللّغة منذ الولادة وحتى عمر سنتين؟

6- ما الاستراتيجيّات التي يمكن أن ينفذها المدرّسون والآباء لتشجيع تطور اللّغة من الحضانة وحتى الصّفّ الثّاني؟

7- صف استراتيجيّات معينة لبناء مفردات ومعاني الكلمات للصّفين الثّاني والثّالث؟

8- ما التقنيات التي يمكن استخدامها لملف التقييم والتي تقيّم تطور لغة الأطفال؟

منذ الولادة، يُحَاط الطّفل باللّغة الشّفويّة. ونموّ اللغة هي إحدى أولى خطوات الطفل باتجاه أن يتكلم بطلاقة؛ فهي تجعل القراءة والكتابة ممكنتين. استخدام طرق البحث الجديدة والتي تتضمّن ملاحظة الأطفال عن قرب، كان الباحثون قادرين على وصف الاستراتيجيّات التي بواسطتها يتعلّم الصّغار اللغة ويستخدمونها. ومن بين الأشياء الكثيرة التي لاحظها هؤلاء الباحثون أن الأطفال هم مشاركون نشطون في تعلم اللغة. فَلِكَيْ يتعلموا، يقحم الأطفال أنفسهم في حلّ المشاكل، أولاً بخلق فرضيات مبنية على أساس المعلومات التي يملكونها بالفعل، ثم يتداخلون مع الأفراد من حولهم والذين يولدون اللغة. لهذه الاستراتيجيّات تضمينات بالنسبة للتربية المبدئية في التّعلّم المبكّر.

روت لي والدة طفل في أحد فصول حضانتي محادثة جرت بينها وبين ميلودي (Melody) ابنتها. قالت السيدة تريسي (Tracey) إنهما كانتا في إحدى الأمسيات خارجاً تنظران إلى السّماء، ولاحظت أن القمر كان كاملاً. فقالت لابنتها، "انظري ميلودي، إن القمر كامل اللّيلة". نظرت ميلودي إلى القمر مع تعبير مضطرب قليلاً على وجهها وقالت، "لماذا هو كامل أماه، هل يأكل القمر كثيراً على العشاء؟" استخدمت ميلودي معلومات خلفيات لغتها لتتمكن من فهم أمّها. فحتّى هذا الوقت كانت كلمة *كامل* تعني لها الطّعام، وميلودي عنت شيئًا من خلال المناقشة بالمعلومات التي امتلكتها. وشرحت لها أمّها ما عنته بأن القمر كامل وأن الكلمات المختلفة يمكن أن يكون لها معاني مختلفة تعتمد على الموقف الذي أُستُخْدِمُت فيه.

لا يتعلم الأطفال اللغة بطريقة سلبية؛ إنهم بالواقع يبنون أو يعيدون بناء اللغة وهم يتعلمونها. في صف آخر من صفوف حضانتي، كنا نتحدث عما يريد أن يكون حال الأطفال بعدما يكبرون. كان دور مايكل (Michael). بدأ بإخبارنا أن والده طبيب وأنه أخذه حديثاً إلى غرفة العمليات لرؤيته يعمل. قال مايكل، "أحببت الناس وكل الأجهزة التي كان يستخدمها أبي لذا عندما أكبر، أريد أن أصبح *جراحاً*، تماماً مثل أبي". بنى مايكل كلمة عن الموقف كان ذلك له معنى رائعاً تحت تلك الظروف.

إن اكتشافات كيف تُكتسب اللغة قادت أسس نظرة جديدة عن: كم يمكن أن تتطور اللغة لدى الأطفال بشكل مبكر. وقد وجد الباحثون أنه يجب أن تُربط القراءة وعن قرب باللغة الشفوية ليحصل تقدم لغوي.

القراءة وتطور اللّغة

أما وقد اصبح معلوماً الآن أن إجراءات اللّغة هي أساس تعلّم القراءة، *فتعلم اللّغة* يُعْتَبَر جزءاً مهماً من *تعلّم القراءة*. يعرّف روديل وروديل (Ruddell and Ruddell) (1995) القراءة بأنها استخدام لقدرة أحدهم اللغويّة لفكّ رموز وفهم نص. فالقراءة هي التّفاعل بين القارئ واللّغة المكتوبة. إنّها محاولة قارئ لإعادة بناء رسالة المؤلّف. فالتّتابعات والأنماط التّصويريّة التي تظهر على شكل مطبوعات والتّتابعات الشّفويّة للغة، في عمليّة القراءة، ننظر ونصغي للتّتابع النّحويّ المميّز والأنماط التي تولّد الأسلوب المناسب. أن نستخدم ما نعرفه بالفعل عن هيكل اللّغة، ثمّ نختبر كيف تجد كل كلمة مكانها في سياق ما نقرأ. يرى لينينبيرج وكابلان (Lennenberg and Kaplan) (1970) القارئ في محاولات دؤوبة لإيجاد تفسيرات مبدئيّة للنّصّ ومن ثمّ فحص تلك التّفسيرات. ونحن كقرّاء، نستخدم الإشارات الدّلاليّة والتّركيبيّة لنتنبأ بما سيأتي بعد ذلك في النص. وتجعل مهارتنا في معالجة علم الدّلالة (المعنى) والنّحو (هيكل اللّغة) قرّاءً محترفين. أما القارئ الذي يواجه أشكال ومفاهيم لغوية غير عادية في مادّة يقرأها، فهو يواجه حتماً صعوبات في فهمها. فعندما يكون كل من النّحو وعلم الدّلالة مألوفين فهذا يتيح للقراء الصغار توقع شكل ومحتوى الجمل المطبوعة. وقد كانت النّظريّة السّابقة تطرح فكرة أن جمعنا للأحرف والكلمات هو ما يؤدي بنا للقراءة. وندرك الآن أن قدرتنا على فهم ما نقرأ يرتكز على *إعادة بنائنا* للمعنى خلف الكلمة المطبوعة. إعادة البناء هذا مبني على خبرتنا السّابقة بالموضوع، ومفاهيمه الرّئيسيّة المألوفة لدينا، ومعلوماتنا العامّة عن كيفية عمل اللّغة.

العلاقة بين القراءة و اللّغة واضحة في دراسات الأطفال الذين قرأوا مبكراً. فقد وُجد، على سبيل المثال، أن نتيجة القرّاء المبكرين الصغار في امتحان اللغة كانت أعلى من الأطفال الذين لم يقرؤوا مبكّرًا. فهؤلاء يأتون من بيوت تُستخدم فيها لغة غنيّة وكم كبير من اللغة الشفويةّ (Dickinson & Tabors, 2000; Sonw & Perlmann, 1). أثناء مقابلتهم، كشف آباء القراء المبكرين الصغار أن أطفالهم كانوا يميلون لاستخدام لغة وصفيّة جداً وأشكال لغوية معقّدة. كان الصّغار يخترعون كلمات، ويلجؤون للدّعابة ويتكلمون كثيراً. وقد ذكرت والدة طفل في الرابعة من عمره قرأ مبكراً، أنه أثناء مشاهدة أول تساقط للثلج في السنة، قال صغيرها:" إن الثّلج يدور إلى الأسفل ويبدو كحلوى الهلام على الأرض". بعد ذلك بأشهر قليلة، قال نفس الطفل في يوم ربيعي:" أنظري أمي، الفراشات ترفرف من كلّ جانب. تبدو وكأنها ترقص مع الزّهور".

علق هاليداي (Halliday) (1975) أنه من بين الوظائف الأخرى، التي تساعد اللغة لطفل على تعلم كيف يستشف المعنى من العالم من حوله. ويبرهن القراء المبكرون عن إدراك تجاه اللغة القصصية. إذ يمكنهم إعادة سرد القصص باستخدام مصطلحات أدبية مثل "كان يا ما كان" و"عاشوا في سعادة وهناء إلى الأبد". ويميلون أثناء سردهم للقصص إلى استخدام طرق إلقاء ونغمات شبيهة بلغة البالغ وهو يقرأ بصوت عالٍ. تأخذ "لغة الكتاب" الأطفال إلى ما يفوق نماذجهم اللغوية وهذه هي الصفة المميزة لدى القراء المبكرين (Cazden, 1992; Snow, 1991).

كيف يكتسب الأطفال اللّغة؟

بالرّغم من أننا لا نملك كل الإجابات عن اكتساب الأطفال للّغة، إلا أن هناك نظريّات كثيرة تساعد في تفسير كيف يتعلم الأطفال الكلام. إن معرفة كيف تُكتسب اللغة تعطي نتائج تمد القارئ ببينات تشجع على تطور اللّغة. كما تدلّ أيضًا على كيفية نمو مهارتي القراءة والكتابة.

النظريّة السلوكية

قد أثّر السلوكيون على تفكيرنا الخاصّ حول كيفية اكتساب اللغة. وبالرّغم من أنّ النظرية السّلوكيّة لا تقدّم الصّورة الكلّيّة، لكنها لا زالت توفر أفكاراً عن اكتساب اللّغة يجب أخذها بعين الاعتبار عند التعليم. وقد عرّف سكينر (Skinner) (1957) اللّغة كالخطبة الملاحَظة والمنتّجة والتي تحدث تفاعلاً بين المتحدّث والمستمع. يقول، إن التّفكير، هو الوجهة الدّاخليّة للغة؛ كلاهما، اللّغة والفكرة تبدأن من خلال التّفاعلات البيئية - تفاعلات كتلك التي بين الأب/الأم والطّفل، على سبيل المثال. طبقًا للسلوكيين، يكون البالغون نموذجاً يُحتذي به لدى الأطفال الذين يتعلّمون من خلال التّقليد. إن اكتساب الطّفل للغة يحسَّن ويشجَّع بالدعم الإيجابي من قبل البالغ (Moerk, 1992).

من الواضح أن الأطفال يقلّدون نماذج البالغين ويُحَفَّزُونَ للاستمرار باستخدام اللغة بسبب الدعم الإيجابي. إذ يبدأ الأطفال المحاطون بلغة غنية باستخدام اللغة التي يسمعونها، حتى ولو أدى التقليد أحياناً إلى فهم خاطئ أو عدم الفهم على الإطلاق. ويمكن للطفل أن يقلّد وقع "كلمات" أغنية مألوفة، على سبيل المثال، دون أي اهتمام بالمعنى. غنت طفلة في الرابعة من العمر أغنية "ممزقة بين حبيبين" ك "ممزقة بين أمّين". كانت الطفلة هنا تقلّد ما

تسمعه وبالتالي تكتسب لغة. إلا أنها عندما تسمع كلمات غير مألوفة في النص، تستبدل الكلمات بكلمات متشابهة في الوقع تبعاً لتجاربها الخاصّة.

التّفاعل الاجتماعيّ و اكتساب اللّغة

عادة تُكافأ المحاولات المبكّرة في اللّغة. وهذه المكافأة بدورها تقود إلى استجابات إضافية من قبل الأطفال. هذه المحاولات هي تفاعلية أيضاً، حيث أن اللّغة تكون الواسطة مع البالغين من خلال تفاعلات مصمّمة لبلورة المعنى (Neuman & Roskos, 1993). عندما يهمس المواليد الجدد أو يصدرون أصواتاً شفهيّة مختلفة، يسّر معظم الآباء ويردونّ بكلمات تشجيع رقيقة. وبدوره الطفل يستجيب لهذا التشجيع الإيجابي بإعادة همهماته الهامسة. وبمجرد أن يصبح الأطفال قادرين على صياغة الأحرف الساكنة والمتحرّكة، يبدؤون بتجريبها. فليس غريباً أن نسمع طفلاً في الشهر السادس من عمره، يطلق أصواتاً مثل *با، با، با*، أو *ما، ما، ما*. هنا، يتلقى الأهل من ذوي الاستجابة الإيجابية على هذه الأصوات على أنها كلمات الطفل الأولى، ويفترضون أن *ماما، ما*، الخاصة بالطفل تعني *الأم*. يقول البالغ المبتهج كلمات حنونة وودودة أكثر للطّفل إضافة إلى المعانقات والقبل. قد يقول الأب/ الأم "هيا، كرر ذلك، قله مجدداً، ما، ما، ما". ويكون الطّفل مسروراً بهذا الاستقبال الودود ويحاول أن يكرر الأصوات كي يتلقى مزيداً من التّفاعل والتشجيع الإيجابيين.

يجرب الطفل أو الطفلة الكلمات، وهو يبني مفرداته الشّفويّة. وهكذا سيشير الأطفال إلى لعبة ويسمونها. وفي أثناء اللّعب بكرة، قد يقول طفل كلمة *كرة* مرارًا وتكرارًا. وهنا، يتفاعل الوالد المنتبه مع الطّفل بمده باللّغة الأصليّة (Cazden, 1992) فبعد أن يقول الطّفل الكرة قد يقول الوالد نعم، تلك كرة حمراء مستديرة، كبيرة وجميلة. من خلال مثل هذا التشجيع وتوفير الكلمات من قبل البالغ، يكتسب الطفل لغة جديدة. وغالباً ما **يوسع** البالغ معارف الطفل بالكلمات بطرح أسئلة، مثل، "الآن ماذا تستطيع أن تفعل بهذه الكرة الحمراء الجميلة؟" وهذه الممارسة تتطلب من الطفل أن يفكر، ويفهم، ويتصرف. إن التفاعلات الإيجابية تساعد على استمرارية تطور اللّغة (Bohannon, 1993).

لسوء حظ ، العكس أيضًا صحيح. فإذ ما اعتُبرت همهمات الطفل مصدر إزعاج، وإذا كانت ردة فعل الوالد/ الوالدة سلبية وغاضبة حيال هذه الهمهمات واستجابة بطريقة سلّبيّة بالتوجه للطفل والقول بصوت أجش، "كن هادئًا وتوقّف عن الصراخ" ففي هذه الحالة، يكون الطّفل أقلّ حظاً بالاستمرار باكتشاف استعمال اللغة.

النظريّة الفطرية

لقد شرح تشومسكي (Chomsky) (1965)، لينينبيرج (Lennenberg) (1967) ومكنييل (McNeil) (1970)، النظريّة الفطرية حول اكتساب اللّغة. وخلصوا إلى أن اللّغة تنمو بشكل فطري. فالأطفال يكتشفون كيف تعمل اللّغة من خلال التّطبّع بالقواعد النّحويّة التي تمكّنهم من إنتاج عدد هائل من الجمل. إنهم يفعلون ذلك حتّى بدون ممارسة، أو تشجيع، نماذج من لغة البالغين يحذون حذوها، وهذا ما يعتبره السلوكيون ضرورياً. بيد أن أصحاب النظرية الفطرية يعتبرون أن القدرة على تعلم اللغة يجب أن تكون فطريّة في النّاس، لأنه تقريباً كلّ الأطفال ينمون ويستخدمون اللّغة في السنوات الأولى من حياتهم. ويعتمد نضج اللغة على نضج الأطفال: فبنموهم تنمو لغتهم معهم. يتعلّم الأطفال أنماطاً جديدة من اللّغة ويولّدونها من غير أن يدركوا ذلك، ويستخدمون قواعد جديدة لعناصر اللّغة الجديدة. يزداد نظام الطفل للقواعد تعقيداً كلما ولّد لغة مركّبة أكثر. ولا يجد لينينبيرج (Lennenberg) (1967)، وهو مناصر متشدد للنظرية الفطرية، شيئاً في بيئة الطفل يؤثر على تطور لغته. فاكتساب اللغة، على العكس، يحفّزه *(الاستعداد الداخلي)* للأطفال؛ فتعلّم اللّغة هو كفاءة فطريّة (Pinker, 1994). وبالرغم من أن النضج يلعب دوراً في تطور اللغة، وهو فطري لدى الأفراد، إلا أن أكثر النظريّات الحديثة المعروضة من قبل بياجيه (Piaget) وفيجوتسكي (Vygotsky) قد جاءت لتحمل افكاراً أكثر قبولاً بخصوص اكتساب اللّغة.

نظرية بياجيه و فيجوتسكيان

بُنيت نظريّة بياجيه عن *النموّ المعرفي* على مبدأ أن الأطفال ينمون من خلال نشاطاتهم. وإدراك الأطفال للعالم -طبقًا لهذه النّظريّة - يرتبط بأفعالهم أو تجاربهم الحسيّة في البيئة، تكون أولى كلمات الأطفال مرتكزة حول ذواتهم، أو تكون "الأنا" الخاصة بهم متمحورة في وسط أفعالهم. ويكون التطور المبكر للغتهم ونموهم العام، متعلق عموماً بالأفعال، الأشياء والأحداث التي قد خَبِروها من خلال اللمس والسمع والنظر والتذوق والشم (Piaget & Inhelder, 1969).

ولنظريّة فيجوتسكي (Vygotsky) عن التعلم الأساسي نتائج عن تطور اللّغة. طبقًا لفيجوتسكي، يتعلم الأطفال الوظائف العقليّة العالية عن طريق التّطبّع بالعلاقات الاجتماعيّة. يمدّ البالغون عادة الأطفال بأسماء الأشياء أولاً، على سبيل المثال؛ يوجّهون الصّغار ويقدمون الاقتراحات. ثم، وبينما يصبحون أكفاء أكثر، يقلل البالغون تدريجيًا حجم العون. يصف فيجوتسكي (Vygotsky, 1978) *تطور منطقة المحوريجسدي*، سلسلة من

التفاعلات الاجتماعيةَ بين البالغ والطّفل، يمكن للطفل أن يتفاعل من خلال هذه السلسة، لكنّ فقط بمساعدة البالغ.

ينتهي *التطور المحوريجسدي* عندما يصبح الطفل قادراً على التصرف باستقلالية. ومبادئ التوجيه اللغوي واضحة: لتشجيع النمو اللغوي لدى الطفل، يحتاج البالغون إلى التفاعل مع الأطفال من خلال تشجيعهم، تحفيزهم، ودعمهم (Sulzby, 1986a).

النظريّة البنّاءة

أكثر وجهات النظر المعاصرة عن اكتساب اللّغة هي النظريّة البنّاءة المتأتية من أبحاث بياجيه وفيجوتسكي، والتي وصفها وساندها أولئك الذين درسوا نمو اللّغة Brown, (Cazden, & Bellugi-Klima, 1968; Halliday, 1975). ينظر أصحاب هذه النظرية إلى الأطفال كمبتكرين للغة على أساس مجموعة القواعد الفطريّة أو المفاهيم الخفيّة. وهم يصفون اللغة كعملية نشطة واجتماعية. حيث يبني الطفل اللّغة، وكثيراً ما يخطئ. ولكن، ارتكاب الأخطاء جزء ضروريّ من تعلّم كيفية بناء اللّغة. وعلينا أن نقبل أخطاء اللّغة في السنوات الأولى من حياة الطّفل.

إن نتائج النظريّة البناءة ضرورية لنموّ التعلّم المبكّر. بالرّغم من أنّ الرسوم البيانيّة لتطور اللّغة تظهر متى نتوقع بالمتوسط مراحل نموّ معيّنة، إلا أننا لا ندرّب الأطفال الذين لم يلفظوا كلماتهم الأولى في سن ثمانية شهور أو جملتهم الكاملة الأولى في عمر سنتين ونصف. أحيانًا نجد أخطاءهم جذّابة. وعلينا أننا نحترم فرديتهم وحقهم بالنمو على سجيتهم. ومع ذلك، فعندما يدخل الأطفال المدرسة، نهمل التعرف على الاختلافات التطورية؛ نحدّد سلفاً المهمّات على أساس المقرّر والمنهاج، وليس على أساس استعداد الطّفل.

إن عمليّة اكتساب اللغة مستمرّة وتفاعلية؛ تحدث في السّياق الاجتماعيّ من تفاعل الطفل مع الآخرين (Bohannan, 1993). ويتعلّم الأطفال أيضاً باللّعب باللّغة بأنفسهم. يجرّبون كلمات جديدة، يورّطون أنفسهم في الأحاديث الفرديّة، ويمارسون ما تعلّموه. ويختلف اكتساب اللغة من طفل إلى آخر، تبعاً لأرضيته الثّقافيّة والاجتماعيّة (Jagger, 1985). وتوضح تعليقات الأطفال أنهم لا يقلّدون ببساطة لغة البالغين. إن الأمر يبدو وكأن الأطفال يحتاجون أن يعبّروا عن أنفسهم ولكنهم يفتقرون للغة تقليديّة فعالة يركنون إليها، لذا يخلقون بأنفسهم لغتهم الخاصة بهم انطلاقاً من خلفيأتهم وإدراكهم لعلم الدّلالة والنّحو.

رأت فتاة في الثالثة من عمرها ولأول مرة فتاة أخرى تصغرها سناً وذات وجه منمش، فقالت، "أماه انظري إلى وجه تلك الفتاة، إن أنفها مليء بالنمش". وطفل آخر في الرابعة من عمره لاحظ رجلاً عجوز بتجاعيد عميقة فقال، "أتساءل لماذا يوجد على وجه هذا الرجل كل تلك *الأخاديد*." كان أب وطفلته البالغة من العمر ثلاث سنوات يخبزان الحلوى؛ قالت الفتاة، "آه، أستطيع أن أشم رائحتها اللذيذة"، بعد مطر صيفي سريع، لاحظ طفل في الثالثة من عمره الشمس عائدة إلى السماء والمياه تتبخر فقال: "لقد خرجت الشمس وأكلت كل المطر". وقرب نهاية فصل الشتاء وحيث كان الثلج يذوب، نوّهت فتاة في الرابعة من عمرها قائلة: " انظروا كيف يختلس الحشيش النظر من تحت الثلج".

نظريّة هاليداي في تطور اللّغة

يصف هاليداي (Halliday) (1975، ص. 7) تطور اللّغة كعمليّة "يتعلم خلالها الأطفال تدريجيًا كيف يعطون معنىً لكلامهم". تبعاً لنظريته حول نمو اللغة، ما يقوم به الطفل أثناء تفاعله مع الآخرين يحمل معنى، والمعنى يمكن أن يُحوَّلَ إلى خطاب. بعبارة أخرى، يرتكز نمو اللّغة الأولية لدى الأطفال على *الوظيفة*: ما يُقَال يؤثر فيما يمكن أن يُعْمَل. يتحقق تعلم اللّغة عندما تكون هذه اللغة ذات وظيفة. ويمكن التعرف على الوظائف السّبعة الواضحة في لغة الأطفال الصغار لدى هاليداي (1975، ص.19-21) من خلال الرّسم البيانيّ التّالي، بالإضافة إلى أمثلة.

وظائف اللّغة لدى هاليداي

1. وسيلية: يستخدم الأطفال اللغة لإرضاء حاجة شخصيّة ولإنجاز أمورهم. مثلا: حلوى أمي.
2. تنظيمية: يستخدم الأطفال اللّغة للتحكم بسلوك الآخرين. مثلا: لا نوم الآن.
3. تفاعلية: يستخدم الأطفال اللّغة للتفاهم مع الآخرين. مثلا: أريد أن ألعب؟
4. شخصية: يستخدم الأطفال اللّغة للتعبير عن أنفسهم. مثلا: إنني أركض الآن.
5. مشجعة: يستخدم الأطفال اللّغة لاكتشاف الأشياء، وتعلّمها. مثلا: لماذا البقر موجود ؟
6. خيالية: يستخدم الأطفال اللّغة للتّظاهر، وليصدقهم الآخرون. مثلا: لنلعب لعبة الفضاء.
7. تثقيفية: يستخدم الأطفال اللّغة لتوصيل معلومة ما للآخرين. مثلا: سأريك كيف تعمل هذه اللعبة.

تشرح النظريات التي تمت مناقشتها للتو كيف تُكتسب اللغة. فلكل منها ما تقدمه، إلا أن أياً منها لا يقدم صورة كاملة. *إننا نعلم* - مع ذلك - أن لغة الأطفال تنمو تبعاً لحاجتهم لاستخدامها، وتبعاً أيضاً لاهتماماتهم، وللمعنى الذي تحمله لهم. ويكتسب الأطفال اللغة من خلال الاكتشاف والاختراع، وهذا الاكتساب ينمو من خلال التدخلات الإيجابية على صعيد اللغة بين الآباء والأطفال.

مراحل نمو اللّغة

يكتسب الأطفال اللّغة بالتّحرّك ضمن المراحل المتوقّعة. وبذلك، يكتشفون القواعد التي تحكم شكل اللغة، وبخاصّة، القواعد الخاصة بعلم الأصوات الكلامية (الصوت)، النّحو(القواعد) وعلم الدّلالة (معنى).

هناك 44 موقعاً منفصلاً للأصوات، أو *علم الأصوات الكلامية*، في الإنجليزيّة. فمع هذه الأصوات نؤدّي اللّغة الشّفويّة. والأطفال الذين ينمون في بيئة غنية باللّغة يمكنهم تعلم هذه الأصوات بسهولة. يتعلّمون النّطق السليم، اللفظ والنّبر. يضم *النّبر* طبقة الصوت، المنخفض، والمفصل. ترجع *طبقة الصوت* إلى مدى ارتفاع الصوت أو انخفاضه عند إصدار الصوت، أما *الوطأة* فتعني إذا ما كان الصوت جهوري أو ناعم، أما *المفصل* فهي الوقفات أو الروابط بين الكلمات، العبارات والجمل (Berk, 1997).

ويشير النّحو إلى القواعد التي تحكم كيفية ترابط الكلمات معاً في العبارات، وفي البنود والجمل. والتّطبّع بقواعد اللغة يساعد الأطفال على فهم ما يسمعونه وما يقرءونه. ويتضمّن النّحو قواعد تشكيل أنماط الجملة الأصليّة، وقواعد تحويل تلك الأنماط في سبيل تشكيل جمل جديدة، وقواعد لتطويل وتفصيل الجمل لجعلها أكثر تعقيداً. وفيما يلي بعض الأمثلة القصيرة:

1 - بعض أنماط الجملة الأصليّة

أ - الفاعل - الفعل: ركضت الفتاة.

ب - الفاعل - الفعل— المفعول به: قادت الفتاة الفريق.

ج - الفاعل - الفعل - المفعول به غير المباشر - المفعول به المباشر: أعطت زينب وعد عشر سنتات .

د - الفاعل - فعل أكون - اسم أو صفة أو نعت : كان أحمد القبطان سعيداً.

هـ - الفاعل - الفعل - الصفة: حمدة طويلة.

2 - بعض تحوّلات الجملة الأصليّة

أ - السؤال

(1) أحمد : ذهب حسن إلى المحل .

(2) تحول: هل ذهب حسن إلى المحل؟

ب - النفي

(1) أحمد : حسن على رأس المشجّعين.

(2) التحوّل: حسنة ليست مشجعة.

جـ - صيغة المجهول

(1) أحمد : أعطت حنان سعاد بعض اللّبان.

(2) التحول: أُعطيت بعض اللبان سعاد من حنان.

3 - الإحكام (زيادة التأكيد والجمل الربطية)

أ - إضافة المقيدات النحوية (الصفة ، الظرف ، وجمل وصفية).

(1) أحمد : يلعب الولد مع أصدقائه.

(2) تحول: الولد بالبنطال الأحمر يلعب مع ثلاثة أصدقاء.

ب - كلمات مركبة (توحيد كلمات ، العبارات أو الجمل الفرعية ، لتشكيل مواضيع مترابطة ، الخ...)

(1) أحمد : ركضت حسنة. لعبت حسنة. ركض إبراهيم، لعب إبراهيم.

(2) التحول: حسنة وإبراهيم ركضا ولعبا. (Morrow, 1978)

يتعامل ***علم الدّلالة*** مع المعنى الذي توصله اللّغة ، من خلال كل من دلالات الكلمات ووظائفها. وهو يتحكم إلى حد بعيد بالمفردات. يحمل ***فحوى الألفاظ*** المعاني بذاتها. وليس من السهل تعريف وظائف الكلمات بسهولة وبمعزل، إلا أنها تحدد العلاقات بين كلمات أخرى في الجملة. تتضمّن وظائف الكلمات حروف الجرّ، وأدوات الربط، وأل التعريف (Pflaum, 1986).

من الولادة وحتى السنة الأولى

في شهور الطفولة القليلة الأولى، تتكوّن اللّغة الشّفويّة من عملية اختبار الطفل للأصوات أو اللعب بها. يبكي الأطفال عندما يكونون قلقين جائعين، أو منزعجين،

ويتناغون عندما يكونون سعداء. ويكون الآباء قادرين على تمييز صرخات أطفالهم. فعلى سبيل المثال، فهناك صرخة للجوع وأخرى للألم. ويتعلّم الأطفال كيف يوصلون حاجات معيّنة بأداء الصرخات المختلفة. فهم يتواصلون بشكل غير شفهيّ وأيضًا بتحريك أذرعهم وأرجلهم للتّعبير عن المتعة أو الألم. ويكونون عادة قادرين على المزج بين جملة من الأحرف الساكنة والأحرف المتحركة. ويميلون لتكرار هذا المزج مراراً وتكراراً. وكما ذكرنا، هذه هي المرحلة التي يعتقد فيها الآباء أن أطفالهم يلفظون كلماتهم الأولى. فأصوات الأحرف الساكنة والأحرف المتحركة المكررة، مثل *دا، دا، دا*، أو، *ما، ما، ما*، تبدو وكأنها كلمات حقيقية، كلمات يشعر الآباء بالسعادة لسماعها. معظم الآباء يشجعون بشكل إيجابي سلوك الطفل في هذه المرحلة. فتكرار كلمات معينة والتشجيع المستمر يقود بالطفل إلى أن يربط الآليات الجسدية لأداء صوت ما مع الكلمة التي يحملها ذاك الصوت.

من الشهر الثامن وحتى 12 شهراً، يزيد الأطفال قابليتهم على فهم اللغة؛ ويتجاوز فهمهم للغة قدرتهم على إنتاج هذه اللغة. ومع ذلك، فهم يميلون عادة لتكلم كلماتهم الأولى، غالباً ما تكون تلك الكلمات أكثر الكلمات المألوفة لديهم والتي تحمل معنى في حياتهم اليومية مثلاً: أمي، أبي، سلام، طفل، حلوى، حليب، عصير. وكلما زادت خبرتهم مع كلماتهم الأولى، يستخدم الأطفال جملاً كاملة باستخدام كلمة واحدة تحمل معنى الجملة كلها (Au, Depretto, & Song, 1994). مثلا، قد يقول الطفل "حلوى" إلا أنه يعني "أريد حلوى"، أو "الحلوى الخاصة بي على الأرض"، أو "لقد انتهيت من الحلوى الخاصة بي".

من سنة إلى سنتين

تنمو لغة الطّفل الشّفويّة إلى حد كبير بين عمر سنة وسنتين، بنطق كلمة تعبر عن جملة كاملة، يلفظ الطّفل أصواتاً كثيرة بنبرة البالغين وكأنه يقول جملاً. وقد استخدم كلمة تعبر عن جملة لا تكون مفهومة من قبل البالغين. يبدأ الأطفال باستخدام الخطاب الشديد الإيجاز من سن 12 شهر ويكون هذا دليلاً على أولى معرفتهم بالنّحو. وتستخدم الرسائل التلغرافية محتوى كلمات، مثل الأسماء والأفعال، إلا أنها تغفل الأفعال، مثل حروف الجر والضمائر. وبالرّغم من الحذف، توضع الكلمات بالترتيب الصّحيح، أو بشكل نحوي: "أبي بيت " ليقول "سيأتي أبي إلى البيت قريباً،" أو "اللّعبة وقعت" ليقول "وقعت لعبتي عن المائدة."

وتنمو اللّغة بشكل جيد بمجرّد أنّ يبدأ الطّفل بتجميع الكلمات، ففي سن 18 شهر يمكن لمعظم الأطفال أن ينطقوا أربعة أخماس مقاطع الكلمات، ومن 20 إلى 50 كلمة (Bloom, 1990).

من سنتين إلى ثلاثة

قد يكون العمر بين سنتين وثلاث سنوات أكثر واقعية فيما يخصّ نمو اللّغة. نموذجياً، تزيد مفردات الطّفل الشّفويّة من 300 كلمة إلى 1000 كلمة. يمكن للطفل أن يفهم ، 2000 إلى 3000 كلمة إضافيّة، ولكنّ لا يستطيع استخدامها. وتتكرر الجمل الشديدة الإيجاز والمؤلفة من كلمتين أو ثلاث كلمات، إلا أن التّعقيد في تركيبة الجمل يستمرّ بالنمو، ويبدأ الطفل عرضياً باستخدام مثل هذه الكلمات الوظيفيّة كالضمائر، وحروف الجر، وحروف العطف، وأسماء التملك. وبنمو قدرتهم اللّغويّة، يكتسب الأطفال الثّقة. عملياً هم يلعبون بنشاط باللّغة وذلك بإعادة كلمات وعبارات جديدة واختلاق كلمات لا معنى لها. يستمتعون بالإيقاع، وأنماط اللّغة والتكرار (Bloom, 1990). لننظر إلى النسخة التّالية لحوار جينيفر (Jennifer) مع كلبها. كان عمر جنيفر في ذلك الوقت سنتين وعشرة شهور. "كلبي اللّطيف، كلبي الأبيض، كلبي الجميل. كلب جيّد، كلبي، بوجي، بوجي، قبّلني يا كلبي الصغير، كلب مطيع، كلب جيد". هنا لغة جينيفر مكرّرة، مرحة، سخيفة، ومبدعة، وتدل على بعض من خصائص إنتاج اللّغة النموذجيّة بالنسبة لطفلة في عمرها.

من ثلاث إلى أربع سنوات

تستمر وبسرعة خلال السنة الرابعة تطور قاموس مفردات الطفل ومعلوماته عن بنية الجملة. كما تضيف البنى الإعرابية إلى مخزون الطفل قاعدتي أفعال الجمع والمفرد. وفي الواقع، يكون الأطفال في هذا السن ميالين للتعليم في استخدام تلك القاعدتين، السبب الأساسي لذلك هو أن تشكيل فعل الجمع وفعل التكبير من الأفعال غير العادية في اللغة الإنجليزية (Jewell & Zinitz, 1986). وقد جسد جس، وهو في الرابعة من عمره، تلك المشكلتين عندما وقعت له حادثة في الصف وأسرع غاضباً جداً. قال "سيدة موررو (Morrow)، أسرعي، لقد اصطدمت بحوض الأسماك وانكسر الحوض والسمك تسبح على الأرض". أدرك جس هنا كيف يشكل جملته في الفعل الماضي إلا أنه لم يعرف كيف يشكل جمع كلمة سمك (أسماك).

باقترابهم من عمر 4 سنوات، يبدو وكأن الأطفال قد اكتسبوا كل عناصر لغة

البالغ. فأصبح بإمكانهم توليد لغة وتطبيق القواعد اللغوية الأساسية التي تحكمها. مع ذلك، بالرغم من أن قدرتهم اللغوية قد تطورت بشكل واسع، ويبدون وكأنهم يستعملون لغة البالغين، إلا أنهم في هذه المرحلة قد اكتسبوا فقط المبادئ الأساسية للغة. تستمر اللغة بالتطور على مدار حياتنا كلما اكتسبنا خبرات جديدة، وتعرفنا على مفردات جديدة، واكتشفنا طرق جديدة لوضع الكلمات مع بعضها في جملة مفيدة من الإعراب. في سن ثلاث واربع سنوات، يتحدث الأطفال عما يفعلون أثناء قيامهم بهذه الأفعال. وغالباً ما يتحدثون بأنفسهم عن أنفسهم وهم يلعبون. ويبدو الأمر وكأنهم يوضحون افعالهم (Seefeldt & Barbour, 1986). أثناء رسمه، قال كريستوفر لنفسه وهو في الرابعة من عمره، "إنني أرسم لوحة جميلة. وأوزع الألوان في كل مكان. إنني أرسم، بت، بات، بت، بات. إنني الون جيئة وذهاباً والى فوق وتحت. وها أنا الآن أقفز وأنا أرسم". أثناء تحدثه وهو يرسم، كان يصف ما يفعل كلمة كلمة، فالكلمة والفعل هنا يتوازيان.

من خمس إلى ست سنوات

تبدو المرحلة العمرية من خمس إلى ست سنوات شبيهة كثيراً بلغة الحديث لدى البالغين. وتتزايد مفرداتهم باستمرار، وكذلك تعقيد بناء الجمل. يصبح رصيد مفرداتهم حوالي 2500 كلمة، ويتحدثون بطلاقة أكثر. ومع ذلك يظل العديد منهم يواجه صعوبة في نطق بعض الأحرف، خصوصاً، اللام، الراء، ونهايات الكلمات. يصبحون مدركين لحقيقة أن الكلمة تحمل أكثر من معنى. وعندما يكونون محرجين أو مزعجين بسبب سوء فهمهم للأشياء، يقولون أشياء سخيفة، أو يحاولون أن يكونوا مقبولين لدى الآخرين. كما يميلون ليكونوا مبدعين باستخدامهم اللغة. وعندما يعجزون عن إيجاد كلمة في موقف معين، يتزودون بكلمات من عندهم. وغالباً ما يجد الراشدون لغة الأطفال في هذه السن محببة ومسلية ومثيرة في نفس الوقت (Seefeldt & Barbour, 1986):

كان بنجامين راكضاً إلى المدرسة ذات يوم. قال "سيدة، موررو، لن تصدقي أبداً هذا الأمر. لقد أنجبت كلبتي جرياناً ليلة الأمس".

كنت ذاهبة مع زوجي إلى حفل راقص في إحدى الأمسيات. ولم تكن ابنتنا ذات الخمس سنوات قد رأتنا من قبل بملابس السهرة. وعندما دخلت إلى الغرفة مرتدية فستان السهرة وسألت ستيفاني (Stephanie) كيف أبدو، فقالت، "أمي، تبدين، جميلة جداً. كيف سيكون لباس أبي؟".

ترافقها أمها، كانت اليسون (Allison) في طريقها إلى أول يوم لها في الحضانة. كانت متوترة قليلاً. وعندما سألتها أمها إذا ما كانت بخير، أجابت اليسون، "آه، إنني بخير، أماه، إلا أن معدتي فقط متوترة قليلاً".

هناك خصائص أخرى للغة أطفال الحضانة. فقد اكتشف أطفال الحضانات لغة الحمام والشتائم، ويستمتعون باستخدامها مع الآخرين. يتكلمون كثيراً ويبدءون باستعمال لغة لضبط الموقف. وتعكس لغتهم تحركهم من كلمات هوامية إلى الكلام الواقعي.

من سبع إلى ثمان سنوات

يكون الأطفال ببلوغهم سن السبع سنوات، قد طوّروا قواعد اللغة بشكل مماثل لقواعد لغة الراشد. بالطبع لا يستخدمون التحولات اللغوية الكثيرة الموجودة في لغة البالغين، ولا يملكون المفردات الكثيرة الموجودة في خطاب البالغين. وفي سن 7، 8 سنوات يصبحون محدثين جيدين يتحدثون كثيراً عما يفعلون.

تعرّف اللغات المختلفة لدى الأطفال الصغار

إن اختلافات الأرضيات الثقافية للأطفال الذين يحضرون إلى مراكز الرعاية، الحضانات، وصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي هي أحد أهم الاهتمامات التربوية في برامج التعلم المبكر للقراءة والكتابة. وقد يتضمن كل صف أطفالاً يستخدمون الكلمات، والإعراب، وأنماط لغة مختلفة تماماً عن أسس اللغة الإنجليزية. بالتحديد في الولايات المتحدة الأمريكية، فهناك تُستعمل العديد من أشكال اللغة الإنجليزية. فعلى سبيل المثال، هناك قواعد مختلفة في نيو انجلاند، أبالاشيا، وبعض جماعات الأفارقة الأمريكان. هناك أطفال هاجرت أسرهم من أمريكا اللاتينية، من الشرق الأوسط، وآسيا. في الولايات المتحدة الأمريكية هناك تقريباً طفل من بين كل ثلاثة أطفال من أقلية إثنية أو عرقية، وطفل من بين كل سبعة أطفال يتحدث لغة غير الإنجليزية كلغة أم (Milamontes, Nadeau, & Commins, 1997). وقد جمع فوستر (1982، ص 14) الفئات الستة التالية التي تمثل القدرات اللغوية المختلفة للأطفال الصغار.

قدرات الأطفال اللغوية المختلفة

1 - مهاجرون جدد يتحدثون القليل من الإنجليزية أو لا يتحدثون الإنجليزية أبداً.

2 - أطفال لغتهم الأم مختلفة عن الإنجليزية، إلا أنهم يعرفون القليل من الإنجليزية نتاج خبراتهم من مشاهدة التلفزيون وعلاقاتهم برفاق من خارج المنزل.

3 - أطفال يتحدثون الإنجليزية ولغة أخرى بطلاقة. وهؤلاء الأطفال ينتمون عادة وبسهولة إلى الجماعات الكبيرة. وتصبح الإنجليزية غالباً، اللغة الأساسية التي يتفاهمون بها. وبذلك قد يغامرون بخسارة الامتيازات التي تمنحها لهم ثنائية اللغة.

4 - أطفال يتحدثون الإنجليزية بشكل أساسي إلا أن مهاراتهم بلغتهم الأم أو لغتهم الأسرية فقيرة. وغالباً ما يتحدث أولئك الأطفال الإنجليزية في المنزل، في حين يتحدث آباؤهم معهم بلغة أخرى. وينكر الأطفال المنتمون لهذه المجموعة أحياناً إرثهم الأصلي كما يشعرون بخجل من الاختلافات الثقافية بينهم وبين رفاقهم في الصف الذين يتحدثون الإنجليزية فقط.

5 - أطفال يتحدثون لغة إنجليزية غير سليمة إذ أن أفراد الأسرة لا يتحدثون الإنجليزية بطلاقة. وبالرغم من أنهم يحتاجون لدراسة لغة إنجليزية سليمة، إلا أن ذلك لا يجب أن يجعلهم يشعرون بدونية حيال لغتهم الأم.

6 - غالبية الأطفال، أحاديي اللغة المتواجدون في مجتمع متعدد الإثنيات، يمكن أن يتعزز "فهمهم وتقديرهم للثقافات المختلفة في أمريكا"، يقول فوستر، "من خلال الدراسة بلغة أخرى إلى جانب الإنجليزية".

تمثل الفئات الست اهتمامات أساسية إذ أن قاعدة متينة في اللغة الشفوية ترتبط وبقوة في تطور تعلم القراءة والكتابة. وقد يواجه طفل يتحدث بطلاقة إنجليزية غير سليمة صعوبات في القراءة والكتابة إذا لم يملك بعض الكفاءة في اللغة الإنجليزية المعيارية. إلى جانب هذا الاهتمام، هناك اهتمامات فعالة أخرى فيما خص تطور المهارة. ولسوء الحظ، لطالما نظرنا باستخفاف للأطفال ذوي الاختلافات اللغوية ونصنفهم كطلاب مع احتمال مواجهة مشاكل في التعلم. إلا أننا تحققنا، مع ذلك، أن الاختلافات *لا تعني* إعاقات. وقد وجد اللغويون على سبيل المثال، أن لغة السود هي لغة منهجية، تحكمها قواعد تعبر عن مستويات التفكير. ويجب أن يكون المدرسون مدركين لهذه الاختلافات في اللغة بين الأطفال الصغار في صفوفهم. إذ لا يجب أن يشعر الأطفال بالإحراج أو بالدونية لأنهم لا يتحدثون الإنجليزية السائدة. بل يحتاج المدرسون لاحترام الاختلافات اللغوية ومساعدة

الأطفال على الشعور بالفخر والاعتزاز تجاه خلفياتهم الثقافية. كما يجب أن يكون هناك مشاركة في الصفوف لاختلافات اللغة والإرث لإثراء خبرات الصف (Neuman & Reskos, 1994).

ردود فعل الأطفال حيال الاختلافات اللغوية

يميل الأطفال لاختيار رفاق لعب يتحدثون نفس لغتهم، ومن المحتمل أن يكون السبب في اختيارهم هذا هو سهولة التواصل. وعادة لا يرفضون أولئك الذين يتحدثون لغة مختلفة، ويستخدمون إيماءات ووسائل اتصال أخرى عندما يتفاعلون معهم. ويتصرف الأطفال الثنائيو اللغة عادة دور الوسيط أو المترجم لأهلهم وأصدقائهم الذين يملكون مهارات لغوية أقل. وبالرغم من أن الأطفال فضوليون حيال اختلافات الكلام وغالباً ما يعمد أحدهم "للتصحيح" للآخر، إلا أنهم لا يظهرون التحيزات التي يظهرها الكبار تجاه عدم استخدام اللغة السائدة.

يجب أن يصبح الأطفال بشكل ما متمكنين من اللغة المحكية في المدرسة في سبيل فهم واجباتهم اليومية، الخ... وإذا كان يُتوقَّع منهم أن يقرؤوا الإنجليزية السائدة، فهم يحتاجون أساساً إلى قاعدة في تكلم الإنجليزية السائدة. وطبقاً لبفلوم (Pflaum) (1986)، لا يواجه الأطفال الصغار صعوبات جدية في اكتساب لغة جديدة. فهي تقترح أن الحضانة النموذجية تبدو وكأنها تقدم محيطاً لغوياً يتيح للأطفال الصغار تعلم الإنجليزية النموذجية إذا ما تم تشجيعهم على التكلم بها. ويساعد المحيط الذي يقدم خبرات وفرص مختلفة للتعبير الأطفال على اكتساب قدرة تحدث اللغة. والأطفال الذين يتحدثون لهجات غير سائدة، مثل إنجليزية السود، يحتاجون فرصة لاستخدام لهجاتهم الخاصة في المدرسة خلال مناقشاتهم أو سرد قصصهم. وأي طفل يُمنح فرصة استخدام لغة بشكل دائم وفعال، حتى ولو لم تكن الإنجليزية النموذجية، يكون لديه تقبل لتعلم اللغات بشكل عام (Robinson, Strickland, & Cullinan, 1977). الفرص المتواترة لاستخدام اللغة في مواقف مختلفة تساعد الأطفال على أن يتحدثوا بطلاقة. وهذا ما نوه إليه غونزاليس - مينا (Gonzles-Mena) (1976، ص 14):

1 -يتشوق الأطفال لتعلم الإنجليزية أو أي لغة أخرى جديدة عندما تكون الطرق ممهدة أمامهم، وعندما يكون هناك تقبل لهم، ولثقافتهم، ولغتهم الأم.

2 - لا يجب أن يتم تدريس اللغة بمعزل عن أي من النشاطات المدرسية الأساسية الأخرى، بل كجزء من كل، وضمن برنامج متداخل، يتضمن التركيز على تطور اللغة. الإصغاء، الحديث، القراءة، والكتابة، كلها جزء لا يتجزأ من الرياضيات، العلوم الاجتماعية، الفن، والعلوم.

3 - يتعلم الأطفال من خلال حواسهم، بما فيها عضلاتهم. يمكن تعلم مفاهيم وكلمات جديدة وأيضاً جمل بطريقة أفضل إذا ما شاركوا في بعض الأفعال. إنهم يحتاجون لاختبار واكتشاف مواضيع حقيقية وعبارات جديدة.

سوف يكتسب الأطفال الصغار الذين لا يتحدثون الإنجليزية اللغة بسهولة قبل سن الخمس سنوات، إذا ما توفرت أمامهم نماذج جيدة من الإنجليزية، ومدرس جيد. ولتجنب إعاقة تطور التعلم، يُنصَح بأن تتوفر في المدارس صفوف ثنائية اللغة للأطفال في الصفوف الابتدائية الأولى. ففي هذه الصفوف، يتعلم الأطفال القراءة والكتابة بلغتهم الأم أثناء تعلمهم الإنجليزية. هذا النوع من التعلم يشجع تطور التعلم ويدعم خبرات عائلات الأطفال لدى اكتسابهم للغة جديدة (Ramirex, Yuen, Ramey, & Pasta, 1991; Delgado-Gaitan, 1992; Garcia & McLaughlin, 1995). من المهم أن يبقى الأطفال متمكنين من لغتهم الأم وهم يتعلمون الإنجليزية.

سوف تناقش الصفحات المقبلة الاستراتيجيات التي تدعم لغة الأطفال وتكون ناجحة مع الأطفال الذي يمتلكون اختلافات لغوية أو احتياجات لغوية خاصة أيضاً.

استراتيجيات تطور اللغة

تقدّم مراجعة النظريات والأبحاث الإجابة عن كيفية مساعدة الأطفال على اكتساب وتطوير اللغة بشكل مسلٍ، منتج، وسليم. إنهم يكتسبون اللغة بتقليد نماذج الراشدين، والتواصل مع الآخرين عند استخدامهم اللغة، واختبار تشجيع إيجابي لقاء مجهودهم. إذا كانت اللغة فطرية، فهي تنمو طبيعياً أثناء مرور الأفراد بمراحل مشتركة من التطور في أوقات معينة من حياتهم. وعندما ينضج الأطفال، يصبحون قادرين على توليد بنى لغوية أكثر تعقيداً. فهم يتعلمون اللغة بالعمل، والتصرف، وضمن المحيطات الأسرية. تكون كلماتهم الأولى المنطوقة تلك التي تحمل معنى يهمهم من خلال تجاريبهم الشخصية. إن لغتهم الأولى هي تعبير عن احتياجات. ثم يتعلمون اللغة من خلال التفاعل الاجتماعي مع

افراد يتحدثون بطلاقة أكثر منهم، سواء كانوا بالغين أم أطفال آخرين. كما يبتكر الأطفال لغتهم الخاصة بهم، يلعبون بها، ويقحمون أنفسهم في مونولوجات .

باستعمال ما نعرفه عن اكتساب اللغة والمراحل التطورية كخطوط عريضة، يمكننا البدء بخلق أدوات ملائمة، ونشاطات، وتجارب في محيط مناسب لتغذية تطور لغة الأطفال. والأهداف المذكورة فيما يلي مخصصة من أجل برنامج يعزز تطور اللغة لدى الأطفال من الولادة وحتى عمر ثمان سنوات.

أهداف لتطور متفتح للغة

1 - توفير بيئة للأطفال يسمعون فيها اللغة بشكل متواتر.

2 - توفير فرصة للأطفال لربط اللغة التي يسمعونها مع المتعة والترفيه.

3 - إعطاء الأطفال فرصة التعرف على وتصنيف الأصوات التي يسمعونها.

4 - تعريض الأطفال لمصادر غنية من الكلمات الجديدة وبشكل دوري.

5 - إعطاء الأطفال فرصة سماع الآخرين وبرهنة أنهم فهموا ما قيل.

6 - توفير فرص للأطفال لاتجاهات مقبلة.

7 - توفير نماذج جيدة للأطفال عن اللغة الإنجليزية النموذجية، ومع السماح لهم بسماع لغتهم الأم في المدرسة.

أهداف لتطور لغوي معبر

1 - إعطاء الأطفال فرص استخدام لغتهم الأم بحرية في أي مرحلة من مراحل التطور. فقد يكون هذا لهجة مختلفة أو مزيج من الإنجليزية والأسبانية. كما يجب تشجيع رغبتهم بالتواصل، وتكون مقبولة، ومستحبة.

2 - تشجيع الأطفال على لفظ الكلمات بشكل سليم.

3 - مساعدة الأطفال على زيادة مفرداتهم الشفوية.

4 - تشجيعهم على التحدث بجمل كاملة في مراحل مناسبة من مراحل تطورهم.

5 - منح الأطفال فرص توسيع دائرة استخدامهم لبني قواعدية مختلفة، مثل الصفات، النعت، الجمل الظرفية، والفواصل المستقلة، الجمع، والماضي، وأسماء التملك.

6 - تشجيع الأطفال على التواصل مع الآخرين كي يتم فهمهم.

7 - منحهم الفرصة لاستخدام اللغة اجتماعياً ونفسياً، بالتعبير عن المشاعر، وجهات النظر، والتحفيز، ومن خلال مواقف حل المشاكل بخلق فرضيات، وتخليص أحداث، وتوقع ما سيكون.

8 - منح الأطفال فرص تطوير لغتهم التي تضم الرياضيات والعلاقات المنطقية، مثل وصف الحجم والكم، القيام بمقارنات، تعريف فئات، والاستنتاج الاستدلالي.

9 - توفير الفرصة للأطفال بالتحدث بأنماط مختلفة: مثل إيجاد نقاش ما وسط مجموعة من الأطفال وبحضور مدرس، أو محادثة في نقاش اجتماعي.

يحدث أفضل تعلم للغة عندما تكون متداخلة مع مهارات اتصال أخرى ومغمورة من خلال المواضيع أو مناطق المحتوى التي يكون لها دلالة بالنسبة للأطفال. مقاربة تطور اللغة، القراءة، والكتابة، كمهارات يجب تدريسها بمعزل عن أي معنى أو وظيفة يعزز نمو لغة طويلة المدى. فالأطفال دارسون بنّاءون؛ إنهم يصنعون معانٍ نشطة يمكن دائما تحليلها، وتعطي معنى عن عالمهم بناء على ما يعرفونه بالفعل.

إن اللغة نظام أساسي في عالمنا لإيصال المعاني والتعبير عنها. إذ أنها تُستخدم لعدة أهداف، معانينا يعبَّر عنها بطرق مختلفة. لا يمكن فهم اللغة أو تحليلها إلا اذا ارتبطت ببعض المضامين ذات المعنى. فالتعلم يتم من خلال الاستعمال، كجزء من نشاطاتنا الاجتماعية اليومية. فبالإضافة إلى إدراك كل ذلك، نحتاج أن نقبل الاختلافات اللغوية وأن نساعد الصغار ذوي الاحتياجات الخاصة لاكتساب مهارات وتطويرها، ودعمها، وممارسة اللغة. (Pappas, Kiefer, & Levstik, 1995).

استراتيجيات من أجل تطوير اللغة من سن الولادة وحتى السنة الثانية

"مرحبا، مايكل (Michael). كيف حال إبني الكبير اليوم؟ هيا نغير حفاضك الآن، يا إلهي، إنك تصبح أثقل وزناً. والآن سأضعك هنا على الطاولة وأحضر لك حفاضاً جميلاً. هاك، تريد أن تمسك هذه اللعبة الجميلة وأنا أغير حفاضك؟ ولد طيب. هكذا ننظف مايكل، ننظف مايكل، ننظف مايكل. هكذا ننظف مايكل (Michael). إنك تبتسم وتدندن، تريدنا أن نقوم بذلك ثانية؟ هكذا ننظف مايكل، ننظف مايكل، ننظف مايكل. هكذا ننظف مايكل، كي يشعر

بالراحة. آه، كنت تغني معي ذلك اليوم. هذا صحيح، با -با -با -با، لنقم بذلك مجدداً. أليست الرائحة عطرة؟ إن بودرة الأطفال هذه لطيفة ومنعشة" .

تطور اللغة لدى الطفل في سنته الأولى: كان مايكل *(Michael)* في الرابعة من عمره عندما سُجلت محادثة أمه معه. بعد طباعتها، يمكن قراءتها كمونولوج؛ للواقع. كان مايكل مشاركاً نشطاً جداً في أثناء المحادثة. فقد كان يحدق بإمعان في وجه أمه. كان يدندن، ويلوح بيديه، ويبتسم، ثم أصبح جاداً. كانت أمه تقدم لغة ثرية وتتعرف على استجاباته بطريقة إيجابية. لقد وفرت له المحيط المليء بالمثيرات الضرورية التي تجعل لغته الفطرية تزدهر. وقد أدخلته في هذا النموذج من المحادثة من خلال مشاعر وأثناء تغيير حفاضه، واستحمامه، وارتداء ملابسه. كانت تتحدث إليه حتى عندما يكون بكرسيه وهي في غرفة أخرى، أو عندما يكون في نفس الغرفة ولكنها تكون مشغولة بأمور أخرى. يعرف الطفل أن التواصل كان يتم لأنه كان يستجيب للحديث بإشارات من جسده، بإصدار نغمات، وابتسامات. وعندما كان يستجيب كانت أمه بدورها تستجيب.

إحاطة الأطفال بالأصوات: يحتاج الأطفال أن يكونوا محاطين بأصوات عن اللغة السعيدة. سواء من الأم، الأب، أو المدرس، أو مساعد في مركز رعاية، ويجب أن تترافق الأصوات والتفاعل مع كل النشاطات. يحتاج الآباء المسؤولون عن الأطفال من الولادة وعلى مدار السنة الأولى أن يعرفوا أغاني الأطفال، والألعاب بالأصابع، والأغنيات. فمن المهم أن يسمع الأطفال ببساطة أصوات اللغة وكذلك المعاني. وهكذا، يمكن للبالغين أن يؤلفوا أغنياتهم الخاصة بهم لتتناسب مع مناسبة ما، مثلما فعلت والدة مايكل عندما تبنت وبشكل تلقائي أغنية لتصل للموقف الآني. مثل هذه التجارب تجعل الطفل مدركاً لأصوات اللغة. فهكذا يتعلمون أن بإمكانهم السيطرة على اللغة وأن اللغة المحكية يمكن أن تكون وسيلة قوية ومسلية أيضاً.

يجب أن يختبر الأطفال أصوات أخرى: موسيقى هادئة من الراديو، أو المسجلة، بالإضافة للتحادث مع البالغين المحيطين بالطفل. إنهم يحتاجون أن يسمعوا أصواتاً عن "لغة الكتب"، والتي تختلف بالنبرة، وطبقة الصوت، الحدة، والظرف، وحتى بالإعراب عن المحادثة العادية. يحتاجون أن يألفوا اللغة بكل اختلافاتها حتى يتمكنوا من التفريق بين كل أنماطها وأشكالها. التحدث إلى الأطفال، الغناء لهم، القراءة لهم، والسماح لهم بسماع المذياع، ومشاهدة التلفاز، يقدم لهم منابع لغوية تساعد على نمو لغتهم. بالإضافة إلى

ذلك، هناك أصوات في المحيط المباشر لا تحتاج إلى إعداد وليست هي أصوات لغوية إلا أنها توفر التدريب في التمييز السمعي– مثل صوت رنين جرس الباب، صوت غليان دلة القهوة، دقات الساعة، أزيز صوت المكنسة الكهربائية، عواء كلب، تغريد عصفور، ومواء قطة، وهكذا.... فنلفت انتباه الطفل إلى كل ذلك، ولنسمي له هذه الأصوات، كي نقوي من إحساسه بها.

إحاطة الطفل بمواضيع على علاقة بالحواس: من أجل سماع جملة من الأصوات، يحتاج الأطفال للرؤية، واللمس، والشم، والسمع، والتذوق. إذ يجب أن توضع الأشياء في المحيط المباشر – في سريره أو منطقة لعبه. فهذه الأشياء ستثير نشاط وفضول الطفل وتصبح بالتالي الأشياء ذات المغزى الموجودة في محيطه ومنها تتأتى اللغة. بعض هذه الأشياء تصدر أصواتاً باللمس أو بالدفع. قد يكون لها أشكال وروائح مختلفة. يجب أن يكون التقاطها، دفعها، ركلها، أو شدها سهلاً. يجب أن توضع على مرأى من الطفل وبمتناول يده، وغرض واحد على الأقل يجب أن يكون معلقا أمامه: حيوانات محنطة، دمى بلاستيكية، علب موسيقية مصنوعة من مواد لينة، هواتف بلاستيكية أو خشبية، يمكن ركلها، أشياء متحركة تتدلى بالسقف وتتذبذب باستمرار، وكتب بحدود غير مؤذية. يمكن إسناد الكتب وهي مفتوحة إلى حافة سريره عندما يكون مستلقياً على ظهره، أو على مقدمة السرير عندما يكون مستلقياً على بطنه. يجب أن تتواجد دائماً بعض الأشياء المألوفة، كما يجب إدخال أشياء جديدة من وقت لآخر. وبالإضافة للسماح للطفل باللعب بمفرده بهذه الأشياء، يحتاج ولي الأمر الراشد إلى التحدث عنها، تسميتها، وأحياناً مشاركة الطفل اللعب بها، ومناقشة خصائصها.

يقرقر الطفل، من ثلاثة إلى ستة أشهر، ويبدأ بالابتسام، ويثرثر بكلام غير مفهوم. ويجب على الأهل أو من يتولى رعايته التعرف على الأصوات التي يطلقها الطفل كبداية الكلام ويشجعون الطفل بالاستجابة الإيجابية الهادفة لاستثارة تلك الأصوات. وعندما يبدأ الطفل بوضع الحروف الساكنة والمتحركة معاً، يجب أن يشجع الراشد هذا السلوك الجيد، بتقليد ما يقوله الطفل وتكرار ذلك. وعندما يصبح الطفل مدركاً لقدرته على إعادة هذه الأصوات والسيطرة على اللغة، سوف يقوم بهذه الأمور. كما يبدأ الأطفال بفهم لغة الراشد، لذا من الضروري تسمية الأشياء، وإجراء محادثات، وإعطاء الطفل اتجاهات. في نهاية سنته الأولى، وباعتبار أنه قد اختبر الأصوات اللغوية المناسبة، وتم تشجيعه

والتداخل معه بشكل مسلٍ، سيكون الطفل خلال سنته الثانية على مفترق نمو لغوي مكثف وذي أهمية.

اللغة المتطورة في عمر سنة وسنتين: خلال السنة الثانية من حياة الطفل، يحتاج الآباء للاستمرار بنفس أصناف الاستثارة المقترحة لنمو اللغة الشفوية خلال السنة الأولى. وعلى أي حال، وبما أن الطفل غالباً ما يطور مفردات تصل إلى 150 كلمة، ويكون قادراً على قول جملة من كلمتين أو ربما ثلاثة خلال السنة الثانية، يمكن استخدام تقنيات إضافية لدعم نمو اللغة. وكما ذُكر سابقاً، فإن الجمل القصيرة المؤلفة من كلمتين أو ثلاثة في هذه السن تعتبر جملاً كاملة. فعندما يشير طفل في السنة الأولى من عمره إلى دب قائلاً "دب"، ربما هو يعني "أريد دبي". ويمكن للأهل أو المربين في مراكز الرعاية تمديد وإغناء لغة الطفل في هذه الأوقات بمساعدته على زيادة عدد الكلمات التي يمكنه استعمالها في جملة.

وسائل لمساعدة تطور اللغة: إحدى الوسائل المستخدمة لمساعدة نمو القدرة اللغوية للطفل، هي نموذج، يسمى *دعائم* (Applebee & Langer, 1983). في هذا النموذج، يقدم الراشد استجابة شفهية للطفل الذي ليس بعد قادراً على إصدار الاستجابة بنفسه. بمعنى آخر، يقدم الراشد نموذجاً لغوياً. فعندما يقول الطفل "دب"، مثلاً، يجيب الراشد، "هل تريد دبك؟" أو "هاك دبك الجميل، إنه ناعم، ولونه بني". فبالإضافة لتعزيز لغة الطفل، يمكن للراشد أن يطلب من الصغير القيام بما يوحي بأنه يطور قدرته على الفهم. مثلاً، "ها هو دبك الجميل البني اللون، هل يمكنك معانقته؟"، "دعني أراك تعانقه". بالإضافة إلى الأسئلة التي تتطلب فعل أمر ما، يمكن للراشد أن يطرح سؤالاً يحتاج إلى إجابة. ومن المفضل أن تكون الأسئلة هنا من النوع الذي يحتاج إلى إجابات من أكثر من كلمة واحدة، مثلا، "أخبرني عن الملابس التي يرتديها دبك". *أسئلة كيف، ولماذا، وأخبرني،* تشجع الطفل على إعطاء إجابة أكثر من نعم/لا، ومن أكثر من كلمة واحدة. كما أن أسئلة *ماذا، من، متى وأين* من ناحية أخرى، تميل إلى إجابات من كلمة واحدة. وبنمو قدرة الطفل اللغوية، يقدم البالغ بعض "الدعائم"؛ فيتعلم الطفل كيف يبني جملاً قصيرة مع نماذج من هذا النوع.

خبرات جديدة تساعد على تطور اللغة: يجب أن يختار الراشدون الأغنيات،

والإيقاعات، والكتب للأطفال في عمر سنة وسنتين، الذين يستخدمون لغة يمكنهم فهمها. الآن، إنهم قادرون على فهم جزء كبير من اللغة، ويجب أن يتم الاختيار بما يتناسب وتمديد وإثراء لغتهم. بالنسبة للأطفال بعمر سنة وسنتين، مرافقتهم إلى مرافق عامة مثل البريد، السوبر ماركت، المصبغة، والحديقة، يوفر خبرات للتحدث عنها، ومفاهيم جديدة يكتشفونها. والمهمات المنزلية التي يقوم بها الراشدون هي خبرات جديدة تثري لغة الأطفال، بإشراكهم بهذه النشاطات. مثلاً، يمكن لطفل في السنة والنصف من عمره وضع قطعة ملابس في الغسالة، أو تحريك الطعام في صحنه. فمن خلال هذه المهمات اليومية، يجب أن يحيط الآباء النشاط باللغة، تسمية الأشياء الجديدة للطفل، واستثارة استجابات مرتبطة بكل نشاط (Schickedanz, York, Stewart, & White, 1990).

مبادئ عامة وتطور اللغة: بعدما يتكلم الأطفال بطلاقة، يميل الآباء أحياناً لتصحيح الكلمات المنطوقة بشكل خطأ، وكذلك المبادئ العامة للقواعد. فالطفل الذي يقول، " أنا طعم السمك"، مثلا، قد عمم القواعد بالشكل التالي:

- تشكيل الفعل الماضي (طعم لكلمة أطعم)
- استخدام ضمير (المفعول به والفاعل) و
- تشكيل الجمع (السمك لجمع سمكة)

يمكن للأطفال أن يعمموا المفاهيم. فالطفل الذي تعلم ربط العصفور بكلمة *عصفور* قد يرى فراشة لأول مرة ويسميها عصفور، ظناً منه أن كل ما يطير هو عصفور. تصحيح هذا التعميم يحدث بشكل أفضل إذا ما تم بطريقة إيجابية وليس سلبية. فعوضاً عن أن نقول "لا، هذا ليس بعصفور"، يستحسن أن يكون مرجعنا الفراشة كفراشة، وننوه بجمالها مثلا، وبالتالي نوسع مخزون مفردات الطفل. وبطبيعة الحال، بالتشجيع الإيجابي ولعب الدور النموذج المناسب للغة، سوف يميز الطفل بين العصفور والفراشة وبالتالي بين القواعد العادية والاستثنائية.

فتصحيح القواعد النحوية العامة بطريقة سلبية والوقوف عند غلطة مطلقة، لن تساعد على الأرجح الأطفال على معرفة خطئهم، أو استخدام الأفعال (الماضي، المضارع، الخ) والجمع والمفرد، بالشكل الصحيح. بل العكس، هذا سيعيق الطفل من محاولة تجربة اللغة. إذ أن الأطفال، أثناء التعلم، يحتاجون للمغامرة وارتكاب الأخطاء. فالإصغاء لنموذج راشد جيد يتحدث، سيعزز قدرتهم على إضفاء صفة الذاتية على قواعد اللغة

وتصحيح أخطائهم بأنفسهم. على الأقل، حتى سن خمس سنوات، يجب أن يُسمح للأطفال باختبار اللغة واللعب بها دون أن يكون هناك أي اهتمام 100% بتصحيح القواعد واللفظ. فاللغة الإنجليزية صعبة للغاية، والكثير من أفعالها استثنائية في الكثير من القواعد؛ وبمرور الوقت، سيسيطر الأطفال على هذه القواعد بكل تعقيداتها، إذا ما توفر لهم النموذج الجيد، والكثير من التداخلات الكلامية. في نفس الوقت، تشجيع "حديث الأطفال" ببساطة، لأنها مسلية مثلاً، غالباً ما تعيق النمو، لأن الأطفال حينها سيستعملون أي لغة يثقون أنها ستمتع وترضي الراشدين من حولهم.

مواد لتطور اللغة من سنة إلى سنتين: يجب أن تتنوع المواد المخصصة للأطفال بعمر سنة، سنتين، وتكون أكثر تعقيداً من تلك المخصصة لعمر سنة. الآن وقد أصبح بإمكانهم التحرك بالمنزل، أو مركز الرعاية، تحتاج الكتب أن تكون بمتناول يده بسهولة. ويجب أن تحتوي الألعاب كذلك أشياء من أشكال مختلفة، مثل الفرو، والحيوانات المحنطة، وكرات بلاستيكية. ألعاب أخرى يجب أن تتطلب اتصال نظري — يدوي بسيط. تركيب ألعاب من 3 إلى 5 قطع، شاحنات يمكن دفعها وجرها، دمى، طقم من طاولة وكراسي بحجم الطفل، أقلام تلوين وأوراق كبيرة. اختيار أشياء تتطلب نشاطاً، لأن النشاط يستثير الاكتشاف، استخدام المخيلة، الخلق، والحاجة للتواصل.

استراتيجيات تطور اللغة في صفوف الطفولة الأولى

يحدث جزء كبير من التطور اللغوي من سن ثلاث إلى سبع سنوات. إذ يجب أن يستمر الأطفال في هذه السنوات بسماع نماذج جيدة للغة. كما يحتاجون فرصاً مستمرة لاستعمال اللغة في مواقف اجتماعية مع الراشدين وأطفال آخرين. كما يجب تعزيز إنتاج لغته الشفهية بطريقة إيجابية. يجب أن يكونوا متفاعلين مع خبرات ذات معنى تثري معلوماتهم واهتمامهم بالعالم من حولهم. يجب أن تكون اللغة هادفة وتطورها متداخل مع مواضيع أخرى عوضاً عن تعليمها بشكل منفصل.

يجب أن يوفر مدرسو أطفال الحضانات محيطاً تزدهر فيه اللغة لإنجاز هذه الأهداف المتسلسلة. ينظمون مراكز تعلم، مركز لكل منطقة محتوى، تضم أدوات ومواد تشجع استخدام اللغة. مثل مركز علمي مثلاً، يمكن أن يضم جملة من الحيوانات كزوج من الجرذان مثلاً. فالجرذان نشيطة، وهي حيوانات محببة ومسلية. تنجب الجرذان كل 28

يوماً. وعندما تولد الجراء الصغيرة، يمكن ملاحظة عملية الولادة. فالمولودون الصغار سيضفون الإثارة والأسئلة، والتعليقات، ومحادثات لا حد لها.

في أحد الصفوف الخاصة بي، أنجبت الجرذان الكبيرة مجموعة أخرى من الجرذان بعد 28 يوماً من إنجابها المجموعة الأولى وقبل فطام أول مجموعة من الجرذان. بدت الأم متعبة وضعيفة من الإرضاع وحمل 10 جراء، وفي صباح أحد الأيام عندما لاحظ أحد الصغار أن الأم ليست في القفص. لم نستطع تخيل ما حصل لها. بعد عدة أيام، وجدناها تختبئ خلف البراد في غرفة الأساتذة. لم نستنتج أبداً كيف خرجت من القفص، إلا أننا افترضنا كل الاحتمالات الممكنة، وحصلت العديد من النقاشات حول سبب رحيلها. لم يستطع مدرس بمفرده أن يعطي درساً تزهر وتنمو خلاله اللغة كما حصل في هذه الحادثة، ببساطة لأن الجراء كانت جزءاً من صفنا.

أدوات أساسية لتطوير اللغة: هذه بعض النماذج عن مراكز التعلم والأدوات المناسبة لها في الطفولة المبكرة، والتي ستساعد على توليد اللغة.

العلوم: حوض أسماك، مربٍ للحيوانات البرية، زجاج مقوّى، حيوانات، مغناطيس، ترمومتر، بوصلة، منشور، صدف، مجموعة من الأحجار، سماعة الطبيب، مشكال يحتوي على قطع هندسية مختلفة الأشكال، مجهر، نباتات، كتب معلوماتية، وكتب عن أدب الأطفال تعكس مواضيع تمت دراستها، وسجلات بيضاء لتدوين وتسجيل الملاحظات عن الاختبارات والمشاريع العلمية.

العلوم الاجتماعية: خرائط، كرة أرضية، رايات، إشارات مرور، أشياء اصطناعية من مختلف البلدان، كتب عالمية، وأدب أطفال تعكس مواضيع تمت دراستها، ومواد كتابة لصنع كتاب للصف أو كتب شخصية عن مواضيع تمت دراستها.

فنون: مسند للوح، ألوان مائية، فراشٍ، أقلام تلوين، أقلام رصاص، أقلام بخط عريض، أوراق مختلفة الأشكال، مقصات، صمغ، قطع خشبية، الخ... معجون، علب طعام للنحت، كتب عن مختلف الفنانين، وكتب مع إرشادات عن الحرف.

موسيقى: بيانو، جهاز تسجيل مع شرائط موسيقية، أدوات إيقاعية، كتب أغاني، صور من أوراق موسيقية لأغنيات تغنى في الصف.

الرياضيات: قياسات، مساطر، أكواب للقياس، ساعات تُحمل، ساعة منبه، رزنامة، أوراق مالية للعب، صندوق نقود، آلة حاسبة، دومينو، معداد (لتعلم العد)، رسم بياني، ساعة رملية، أرقام (خشبية ومغناطيسية)، أشكال هندسية، أدوات كتابية لخلق روايات، وكتب ترتبط بالرياضيات.

أدب: أدب أطفال، جهاز تسجيل، قصص مسجلة، أقلام، أدوات للكتابة، مشك سلكي، ثلاثة أو خمسة بطاقات لتسجيل كلمات، آلة طابعة، حاسب آلي، أفلام تروي قصص، أدوات مكتبية مع مغلفات، رسائل (خشبية أو مغناطيسية)، ألعاب إيقاعية، ألعاب ملونة، بطاقات لربط الأصوات والرموز، بطاقات لحروف الأبجدية، صور وكلمات تمثل كلمات مطبوعة من المحيط. (يضم المركز الأدبي أيضاً زاوية مكتبية، مركز كتابة، أدوات للغة الشفهية).

مسرح: دمى، هاتف، حيوانات محنطة، مرآة، أطعمة كرتونية، صفائح، آنية مائدة فضية، جرائد، كتب، دفتر لأرقام الهواتف، كتاب طبخ، أوراق ملاحظات صغيرة، كاميرا وألبوم صور، طاولة وطاولة كوي، أدوات مطبخ بقياس الأطفال مثل البراد، المجلى، وأرفف لوضع المعلبات. (يمكن تغيير منطقة المسرح من مطبخ إلى محل بقالة، أو صالون، أو محطة بترول، أو مكتب، مطعم، الخ...)، بالإضافة إلى الأدوات للمواضيع المناسبة بعد دراستها). كما يجب إدخال أدوات مناسبة للقراءة والكتابة مرتبطة بمواضيع المسرح.

منطقة الكتل الخشبية: كتل خشبية من مختلف الأشكال والأحجام، تمثل أيضاً رسومات عن الناس، الحيوانات، شاحنات، وأشياء مرتبطة بمواضيع تمت دراستها، ورق وأقلام لتحضير إشارات وملاحظات، وأدوات قراءة مرتبطة بمواضيع.

الطاولة الحرفية: خشب، مطرقة، مفك، مسامير، وطاولة للعمل. أدوات للتسلق، دمى انزلاقية، كرات، عجلات، وحبال.

يحتاج الأطفال فرصاً لاستخدام مثل هذه الأدوات مع بعضهم البعض ومع المدرس. يجب منحهم وقتاً كافياً كي يلمسوا، يشموا، ويتذوقوا، ويصغوا، ويتحدثوا عما يفعلونه. إن اكتشاف واختبار الأدوات في المراكز هو أمر فيه إبداع، تخيل، وحل مشكلة، واتخاذ قرارات يستخدم خلالها الأطفال اللغة. إن فرصة استخدام اللغة هي أحد مفاتيح تطور اللغة.

يجب أن تكون بعض الأدوات موجودة بشكل دائم في المراكز؛ أما الأدوات الأخرى فتوضع من حين إلى آخر بحيث تضاف دائماً أشياء جديدة ومثيرة. وغالبا ما تكون الأدوات المضافة في المراكز تخدم مواضيع التربية. مثلاً، إذا كان الموضوع عن الأمريكان الأصليين، تضاف هنا دمى وصناعات إلى مادة العلوم الاجتماعية، وكتب عن الأمريكان الأصليين إلى مركز التعلم. توفر مختلف مراكز أماكن وضع المحتوى مصادر لاستخدام اللغة وتطويرها. فمركز التعلم موجود *أساساً* من أجل تطوير اللغة. ومواضيع التدريس التي تدمج كل الأماكن وتجعل التعلم ذا معنى وغنياً بالمفاهيم.

تطوير اللغة باستراتيجيات مستخدمة في الموضوعات كل وحدة تعلم جديدة توفر تجارب لغوية خاصة تثري المفردات، والقواعد، واللفظ، والقدرة على أن يفهم الطفل الآخرين ويجعلهم يفهمونه. مجدداً، يجب أن تجدد هذه الخبرات كل مناطق المحتوى ويكون لها معنى (Tompkins & Koskisson, 1995). ويمكن اللجوء للاقتراحات التالية في كل مرة يتم فيها تدريس موضوع ما. فهذه الاقتراحات تصف أو تعكس نشاطات مصممة لمساعدة اللغة على النمو والتطور في صفوف مرحلة الطفولة الأولى. وبهدف التوضيح، نفترض أن الموضوع خلال هذه الاقتراحات هو عن فصل *الشتاء*.

المناقشة: أجر محادثات عن موضوع الوحدة التي تختارها. كيف يكون الطقس في الشتاء؟ ما نوع الملابس التي يحتاج الأطفال ارتدائها في هذا الفصل؟ ما الأمور المسلية التي يمكنهم القيام بها في هذا الفصل ولا يستطيعون القيام بها في الأوقات الأخرى من السنة؟ ما المشاكل التي يولدها فصل الشتاء؟ كيف يكون الشتاء في مختلف مناطق الدولة، مثلاً، نيويورك، فلوريدا، و كاليفورنيا؟

لوائح الكلمات: أطلب من الأطفال ذكر أي كلمة يمكنهم التفكير فيها عندما يتحدثون عن فصل الشتاء. وبطبيعة الأمر يجب أن تضم لائحتك الثلج، البرد، الجليد، اللون الأبيض، الرطوبة، التجمد، التزلق، رجل الثلج، التزلج على الجليد، كرات الثلج، المدفأة، الخ. صنف الكلمات في اللائحة تحت بنود مثل كيف يكون الشعور بالشتاء، كيف يبدو، رائحته، أصواته، مذاقه، وما الذي يمكن أن تفعله أو لا تفعله في الشتاء. دوّن الكلمات على رسم بياني، وعلق الرسم في الغرفة. دع الرسم البياني معلقاً عندما تنتقل إلى الوحدة الأخرى. وعندما يمتلئ الحائط، أجمع الرسوم في كتاب الصف.

الصورة: قدم صورة فيها مشاهد عن الشتاء للمناقشة، كل مشهد يقدم معلومات مختلفة عن هذا الفصل.

مشاركة الوقت (النظر والحديث): خصص فترة مشاركة يُحضّر خلالها الأطفال أشياء من المنزل ترتبط بالموضوع. امنح كل الأطفال فرصة المشاركة إذا ما رغبوا في ذلك، ثم خصص لكل مجموعة أطفال يوماً معيناً، إذ أن المشاركة مع أكثر من خمس أو ست أطفال في فترة واحدة يصبح مملاً. ومشاركة الأدوات المنزلية نشاط مهم جداً. فهو يعطي الأطفال الثقة لأنهم يتحدثون عن شيء من محيطهم الخاص بهم. حتى أن أكثر الأطفال خجلاً سيتحدث أمام مجموعة إذا ما شعر بالثقة للتشارك معهم بأمر منزلي من محيطه هو. شجع الأطفال إذا ما استطاعوا ذلك على ربط المواضيع مع وحدة اليوم. بنموذج لغوي لتشجيع الأطفال على استخدام جمل للحديث. اربط النشاط بالآباء، وأعلمهم عن جدول مشاركة طفلهم والموضوع العام موضوع المناقشة.

الاختبارات: أوجد تجربة علمية مرتبطة بالموضوع موضوع الدراسة. أشرك الأطفال بنشاط. ناقش الهدف وضع فرضيات لما يمكن أن يحدث. شجع الأطفال على مناقشة ما يقومون به عندما يفعلون ما يفعلون. بعد انتهاء التجربة، ناقش النتائج في الصف. (مثلا: دع الماء يتجمد، ثم يذوب. في الأجواء الدافئة استعمل البراد لتجميد المياه).

الفن: اخلق نشاطاً فنياً مرتبطاً بالموضوع؛ يجب أن يكون النشاط إجراءاً موجهاً أكثر منه نشاطاً يوجهه المدرس. اسمح للأطفال بخلق قطعتهم الفنية الخاصة بهم أكثر من جعلهم يتبعون اتجاهات معينة تؤدي إلى نتائج مماثلة بين طفل وآخر. ناقش المشروع والأدوات المتوفرة قبل البدء بالنشاط. قدم أدوات مثيرة وشجع الأطفال على لمسها، ووصفها، والمقارنة بينها. وهم يبدعون، من الطبيعي أن يتواصلوا ويتحدثوا عما يفعلون. شجع هذه المحادثات. مثلاً، وفر ورق بناء أزرق اللون، ورق ألمنيوم، مناديل صغيرة بيضاء، قطن، صوف، مناديل ورقية، وطبشور. ناقش مسألة اختيار هذه الألوان والأشياء. ما المميز فيها الذي يجعل الناس يفكرون بالشتاء؟ اقترح خلق صورة توحي للآخرين بفصل الشتاء. ناقش أقمشة المواد وما الذي يمكن أن نفعله بها.

الموسيقى: غنوا أغنيات عن الشتاء، فالموسيقى ممتعة والكلمات تساعد على بناء قاموس من المفردات وحساسية حيال الأصوات ومعاني الكلمات. استمعوا أيضاً لموسيقى

بدون كلمات، موسيقى قادرة على خلق صور تتعلق بالموضوع. اسأل الأطفال عن كلمات، جمل، أو قصص تحملها الموسيقى إلى المخيلة.

تحضير الطعام: حضروا طعاماً مناسباً للموضوع. حساء ساخن، كرات ثلجية بنكهات مختلفة، أو بوشار. ناقشوا خلفيات الأطعمة، روائحها، مذاقها، وشكلها. اتبعوا إرشادات تحضير الطعام. اسمح للأطفال بالمساعدة بتحضير الطعام، ثم استمتعوا بتناولها معاً، وتشجيع المناقشات والحوارات من خلال هذا النشاط مهم جداً. يمكن أن يكون تحضير الطعام مصدراً لقاموس مفردات جديدة، خصوصاً وأن العديد من عبارات الطبخ تحمل معانٍ معينة – التحريك، الخلط، الغليان، والموازين.

التمثيل: أضف مواضيع مرتبطة بموضوع منطقة التمثيل، قبعات، قفزات، أحذية طويلة الساق – لتشجيع تمثيل الأدوار واللغة عن الشتاء. قدمها لهم بوضع كل شيء في حقيبة منفصلة واطلب من طفل ما أن يضع يده في الحقيبة ويصف كيف يكون ملمسها، وحدد هويتها بدون اختلاس النظر. فحاسة اللمس تثير اللغة الوصفية.

اللعب في الخارج: شجع اللغة العفوية، ووضعيات المشكلة/ الحل في أثناء اللعب في الخارج. وفر مثلاً رفشاً للثلج، مزلاجاً، دلو، وأكواباً خلال اللعب في الثلج. ناقش معهم اللعب في الخارج قبل الخروج، ومجدداً بعد العودة.

رسالة الصباح: ناقش مسألة الطقس و(الرزنامة) من خلال رسالة صباحية يومية. شجع الأطفال على مشاركة الآخرين أخبارهم.: شراء حذاء جديد، احتفال بعيد ميلاد. ضع خططاً لليوم المدرسي.

رحلات مدرسية: خذ تلاميذ الصف في رحلة، وأحضر مضيفاً يحدثهم، أو اعرض فيلماً. فهذه النشاطات الثلاثة يمكن أن توجد لغة وتشجع استخدامها.

قراءة القصص: أقرأ للأطفال قصصاً عن موضوع الدراسة. وكتب مثل *كاتي وكرة الثلج الكبيرة* (Burton, 1943) تدعم المعلومات وتغني المفردات.

خلق قصص: قدم عنواناً للأطفال عن موضوع الدراسة، مثل "العاصفة الثلجية الأولى"، ودعهم يفكرون بقصة حول هذا العنوان.

إعادة سرد القصص: اطلب من الأطفال إعادة سرد القصص. فهذا النشاط يشجعهم على استخدام لغة الكتب وتجسيدها بلغة خاصة بهم. وإعادة سرد القصص ليست مهمة سهلة بالنسبة للأطفال الصغار، ويمكن للأفلام، وصور الكتاب أن تكون مساندة. فبواسطتها يخلق الأطفال قصصهم الخاصة بهم أيضاً.

كلمات خاصة جداً: في أي من هذه النشاطات، يجب أن يشجَع الأطفال على اختيار كلماتهم الخاصة بهم عن الشتاء. ويمكن اختيار الكلمات الخاصة جداً والمفضلة من المناقشات، ودروس الفن، والاختبارات العلمية، الأغاني، الكتب، الشعر، خبرات الطبخ، أو أي نشاط آخر. وبعد تجربة معينة، أطلب من الأطفال تسمية الكلمة المفضلة. سجل الكلمات المفضلة للأطفال على بطاقات صغيرة وخزنها في ملف كل طفل. عندما يصبح الأطفال قادرين على تسجيل كلماتهم الخاصة بهم، ساعدهم باللفظ عندما يطلبون العون. فالكلمات المفضلة تدعم المفردات وهي في الوقت نفسه مصدراً لنمو القراءة والكتابة.

ملخص عن اليوم: لخص أحداث اليوم في نهاية اليوم الدراسي، مشجعاً الأطفال على الإفصاح عما أحبوه، أو كرهوه، وما يرغبون القيام به في اليوم التالي.

أدب الأطفال وتطور اللغة: من بين اقتراحات عامة، اختر وقدم أدب أطفال يمثل تنوعاً في اللغة والخبرة. فبعض كتب الأطفال، مثل *الكثير من الضجيج*" (McGovern, 1967)، تجسد أصوات اللغة؛ وهي تساعد على التمييز السمعي أو تضفي ظواهر إضافية في مخزون مفردات الطفل. الكتب الأخرى تساعد على تطور التعقيد القواعدي في لغة الطفل من خلال الإغراق والتحولات واستخدام صفات وحالات متعددة مثلاً، سويمي (Swimmy) (Lomo,1963). الكتب التي لا تحوي كلمات تحفز الأطفال على خلق قصصهم الخاصة من خلال الصور. الكتب التي تحمل مفاهيماً تصور كلمات مثل، ***فوق، تحت، في، خارج، قرب، و، بعيداً***، أو تقحم الأطفال في التفكير الرياضي. يتعامل الأدب الواقعي مع الموت، الطلاق، الوحدة، الخوف، والمشاكل اليومية؛ وتقود النقاشات حول هذه المواضيع إلى اللغة العلمنفس اجتماعية، تحليل المشاعر، الحساسية تجاه الآخرين. كتب الأحاجي، والنكات، والتسلية تبين للأطفال كيف تلعب اللغة على المعاني في بعض الوضعيات. ويعرّف الشعر الأطفال على الإيقاع، المجاز، الاستعارة، التشبيه، وتشجيع الأطفال على سرد الشعر وكتابته. عندما يصغي الأطفال ويناقشون لغة الكتب، يضفون صفة الذاتية على ما سمعوا؛ وبسرعة تصبح اللغة جزءاً من لغتهم. لقد وجدت دراسات الأبحاث أن

الأطفال الذين يقرءون باستمرار يطورون بنى لغوية أكثر تعقيداً وتزيد من مفرداتهم (Cohen, 1968; Lenz, 1992).

هذه قصتان تجسدان كيف يدمج الأطفال لغة الكتب التي قُرئت لهم ضمن لغتهم الخاصة. كان طلاب أحد صفوف الحضانة التي كنت أدرسها يعزفون شيئاً من الموسيقى في أحد أيام الربيع. كانت بعض العصافير تحلق لعدة مرات. ركضت مليسا (Melissa) إلي قائلة، "أنظري، سيدة موررو (Morrow)، إن العصافير تخفق وترفرف حول الملعب". فوجئت في البداية من وصف مليسا وكلماتها المنتقاة وغير العادية، فكرت لوهلة، ثم تذكرت. إن الكلمات التي استخدمتها مليسا أتت مباشرة من كتاب قصصي كنا قد قرأناه قبل الآن، واسمه ***قبعة جيني*** (Jenny's Hat) (Keats, 1966). في الكتاب، كانت العصافير ***تخفق وترفرف*** بأجنحتها حول قبعة جيني. لقد أضفت مليسا صفة الذاتية على لغة الكتاب وكانت قادرة على استخدامها ضمن مفرداتها الخاصة بها.

في أحد الأيام وبعد عاصفة ثلجية، سألت ابنتي، "أماه، هل يمكنني الخروج للعب؟ اريد أن أبني رجل ثلج مبتسماً." كنت متفاجئة ومسرورة باللغة المعقدة لابنتي ابنة الأربع سنوات. تعبير ***رجل ثلج باسم***، بالنتيجة، يمثل حال في جملة وصفية، بنية قواعدية لا توجد عادة في لغة الأطفال قبل سن سبع أو ثمان سنوات. ثم لاحظت أن ستيفاني تحمل كتاباً في يدها، اسمه ***اليوم الثلجي*** (Keats, 1962). في هذه القصة، يخرج بيتر ويبني ***رجلاً ثلجياً باسماً***. وقد استعملت ستيفاني لغة الكتاب وجعلتها خاصة بها.

يمكن تكرار الاقتراحات المسرودة للتو خلال السنة الدراسية مع كل موضوع جديد يدرس. فهكذا تبن وتكرار يجعل من الممكن تقديم الأطفال لمئات من المفردات الجديدة، مفاهيم جديدة، وأفكار جديدة. فهذا يكفل أن الأطفال سيشاركون في أنوع جديدة من اللغة العفوية. اختبارات بناءة. يمكن الاحتفاظ بلوائح الكلمات وأدوات أخرى أُنتجت خلال كل وحدة وجعلها متوفرة للمراجعة وإعادة الاستعمال.

يمكن اتباع معظم الاقتراحات في المنزل وكذلك في المدرسة. ولا يُتوقع من الأهل خلق مراكز جيدة أو الانشغال بوحدات تعليم. إلا أن الحياة اليومية توفر عطلاً، وفصولاً، وأحداثاً عائلية، ومواضيع وأحداث أخرى ذات اهتمام خاص. ويمكن أن يسجل الأهل هذه المناسبات الهامة في سبيل تشجيع تطور اللغة. يمكنهم مناقشة الأحداث، ولائحة الكلمات، ومساعدة الأطفال على اختيار أفضل الكلمات المحببة لديهم، وإشراكهم في

الطبخ والأعمال البيتية الروتينية، الذهاب برحلات، قراءة القصص، غناء الأغاني، وتشجيع استخدام اللغة بشكل عام، كنشاط ممتع ومهارة مفيدة.

في المحيط التعلمي الموصوف خلال هذا الكتاب، يكون تطور اللغة مسألة عفوية وكذلك مسألة مشجّعة. وجود نموذج جيد، وجود دعامة، والتشجيع يجعل من هذا المحيط تفاعلياً بين الطفل والراشد، كما أن وجودها يرشد ويغذي التطور اللغوي إلى درجة لا يحققها الأطفال بمفردهم. والاستراتيجيات المناقشَة هي مناسبة للأطفال الذين يتمتعون باختلافات لغوية وبعض الاضطرابات اللغوية. هؤلاء الصغار، قد يحتاجون إلى انتباه معين على أساس وجه لوجه من مدرس الصف.

إثراء المفردات ومعاني الكلمات في الصفين الثاني والثالث

لقد اقترحت استراتيجيات عدة لتطوير مفردات الطفل من الولادة وخلال سنواته الابتدائية الأولى. وفيما يلي استراتيجيات للأطفال في الصفين الثاني والثالث الابتدائي لمساعدتهم على زيادة مفرداتهم وإيجاد الصلة بين معاني الكلمات عند قراءة النص. يجب أن تشجع هذه الاستراتيجيات أيضاً المفردات المستخدمة في الكتابة.

خرائط علم دلالات الألفاظ وتطورها: هذه الخرائط هي رسوم بيانية تساعد الأطفال على معرفة كيف ترتبط الكلمات مع بعضها البعض (Johnson & Pearson, 1984). وفي سبيل إثراء تطور المفردات ومعاني الكلمات، جرب ما يلي:

1 - اختر كلمة تتفق مع اهتمامات الطفل، أو موضوع تمت دراسته.
2 - اكتب الكلمة وسط اللوح أو على ورقة. (أنظر الكتاب السابع من أجل نماذج الرسوم البيانية).
3 - أوجد الكلمات الأخرى المرتبطة بالكلمة الرئيسية.
4 - أوجد فئات للكلمات الجديدة التي استجدت، وصنفها ضمن هذه الفئات.
5 - استعمل الكلمات لكتابة قصة. (Cox, 1999).

مفاتيح لفهم الكلام من السياق: إن استخدام مفاتيح من محيط النص هو طريقة هامة لمعرفة معاني الكلمات. ترك مسافات بيضاء في الجمل للأطفال لمعرفة الكلمة المناسبة هو نشاط يساعدهم على فهم كيفية استخدام سياق الكلام لإيجاد معاني الكلمة. يحتاج الأطفال لمعرفة أن هذه الطريقة هي واحدة من أفضل الطرق لتعلم كلمات جديدة حيث أنها

مغمورة في النص ذات المعنى. والمفاتيح التي يستخدمونها هي كلمات أو مقاطع أخرى في الجملة توحي بشيء عن الكلمات غير المعروفة. وقد تكون أيضاً في جمل قبلها أو بعدها. اجعل التلاميذ يخمنون المعنى من الكلمة المفتاحية، ثم ناقشهم فيما إذا كان التخمين سليماً.

أجزاء الكلمة: تعلم أجزاء الكلمة هو طريقة لقراء السنة الثانية والثالثة لبناء مفردات ومعانٍ. اختر أجزاء الكلمة ولتكن ألقاباً أو أجزاء مضافة معروفة كثيراً وكذلك أجزاء تقع في أساس الكلمات. بمعرفة القليل من هذه الكلمات، يمكن أن يبدأ الصغار ببناء كلماتهم الخاصة بهم. علّم التلاميذ أن يتحدثوا أثناء استخدام مقاطع الكلمة للوصول إلى المعنى. مثلا، عندما يتعلم الصغار معاني أجزاء الكلمات يمكنهم حينها التحدث خلال بنائهم للكلمة بالشكل التالي: "أعرف أن اللقب "ليس" يعني "لا"، كما أعرف أيضاً أن الكلمة "فرح" تعني "سعيداً أو مسروراً". فإذا أضفت كلمة ليس للكلمة فرح، فهي ستعني *ليس مسروراً*. والآن قد تعني أن أحدهم غير مسرور.

القاموس: استخدام القاموس هو طريقة أخرى لإضافة استراتيجيات إلى مخزون الطفل لإيجاد واكتشاف المعاني. يجب أن يتعلم التلاميذ أن للكلمات معانٍ وقد تكون كلها موجودة في القاموس. ومع ذلك، أثناء استخدام القاموس، يحتاجون لاختيار معنى للكلمة التي تعني شيئاً في سياق الكلام التي تنتج منه. ويجب استخدام القواميس المخصصة للأطفال في الصفوف الابتدائية (Graves, Juel, & Graves, 1998).

إتاحة الفرص في الصف لتشجيع التحدث

بالوقت الذي يدخل فيه الأطفال المدرسة، يتاح لهم فرص كثيرة للتحدث خلال حياتهم اليومية. وتكون معظم هذه الأحاديث عفوية وتتعامل مع تجارب الحياة الواقعية. لقد تضمنت أحاديثهم مع أهلهم، أسئلة وإجابات، سواء كان الآباء يديرون الحوار، أو أنهم يلعبون دوراً إيجابياً. لقد سبق وناقشت استراتيجيات تثير الحوار. وهنا سأقدم بنى تنظيمية في الصفوف تقدم نماذج مختلفة عن تجارب الحوار. هذه البنى تتضمن مناقشات أسئلة وإجابيات يقودها المدرس، مناقشات في مجموعات صغيرة لتبادل المعلومات، ومناقشات عفوية يديرها المدرس أو الطفل في وضعيات اجتماعية. بالإضافة إلى ذلك، سنصف مناقشات تتضمن نماذج مختلفة من الحديث.

في *المناقشات المبنية على الأسئلة والإجابات*، يحتاج المدرسون إلى توفير أسئلة مفتوحة -النهاية، تشجع على الحوار مثل: ما الذي يمكن أن يحدث إذا؟ ماذا يمكنك أن تفعل إذا؟ وأخبرنا لماذا؟

تتولد *المناقشات* بالشكل الأفضل في وضعيات المجموعات الصغيرة التي تتضمن 3 أو 6 أطفال. فإذا زاد عدد الأطفال عن ذلك لا يمكننا حينها أن نعتبرها مناقشة نشطة وفعّالة، بل نعتبرها كأنها مناقشة في مجموعة كبيرة. ويجب أن تكوّن مناقشة الخطوط العريضة التالية.

خطوط عريضة: محادثات ضمن مجموعات صغيرة مع المدرس

1. خلال المحادثة، يجب أن يصغي الأطفال للآخرين.
2. يجب أن يأخذ الأطفال أدوارهم في الحديث
3. يجب أن يرفع التلاميذ أيديهم، ولابد من التأكد من أن جميع التلاميذ قد حصلوا على دور، وألا يقاطعوا بعضهم بعضاً.
4. يجب أن يستمر التلميذ بالحديث فيما يخص موضوع الحوار.
5. يجب أن يساعد المدرسون على توجيه الحوار إلى الهدف المنشود.
6. يجب أن يبقى حديث المدرس قليلاً، وألا أصبح مشاركاً. يجب أن يتبع الأساتذة نفس القواعد المطبقة على الأطفال: الإصغاء للآخرين عندما يتحدثون، ويأخذوا أدوارهم، وألا ينفردوا بالحوار.

خطوط عريضة: محادثات شكلية بدون وجود المدرس

يجب أن يكون قائد المجموعة انتقائياً للمساعدة في توجيه الحوار عندما يتولى الأطفال إدارة الحوار. يجب أن تطبَق نفس الخطوط العريضة من أجل حوار فعال بوجود المدرس.

1. خلال المحادثة، يجب أن يصغي الأطفال للآخرين.
2. يجب أن يأخذ الأطفال أدوارهم في الحديث
3. يجب أن يرفع التلاميذ أيديهم، إذا لزم الأمر.
4. يجب أن يستمر التلميذ بالحديث فيما يخص موضوع الحوار.

محادثات غير شكلية وبدون وجود المدرس

يحتاج الأطفال لوقت كافٍ يتحاوروا خلاله بدون وجود من يقود المحادثات، وبدون الوصول إلى أهداف معينة. فهذه الأنماط من المحادثات غالباً ما تتولد خلال فترات اللعب الحر، أو أثناء اللعب بالخارج. وبالرغم من أن الصفوف التي تشجع هذا النوع من المحادثات قد تتميز بالضجيج، إلا أنه من المهم للأطفال الحصول على فرصة لاستخدام اللغة في وضعية اجتماعية في المدرسة.

بالإضافة إلى تعلم نماذج البنى التنظيمية، والتي يدور خلالها الحوار، يحتاج الأطفال الدخول في نماذج مختلفة من الحوار بما فيها الحوار الجمالي، الحوار المتواتر، والحوار في النشاطات المسرحية.

الحوار الجمالي: ويدور بشكل نموذجي حول أدب الأطفال. في هذا الحوار، يكون للأطفال الفرصة لتحليل ما قرءوا وما سمعوا. يمكن أن يشارك الأطفال في الحوار الجمالي لدى مناقشة الأدب، قص الحكايات، والمشاركة في قراءات المسرح. سوف تتم مناقشة هذه النشاطات في الكتاب السادس، والتي تقود إلى استخدام أدب الأطفال في الصف.

الحوار المتواتر: ويستخدم في سبيل إعطاء المعلومات والإقناع. وهو تنتج من خلال نقاش المواضيع التي تمت دراستها. كما تنتج من وضعيات مثل بيّن – وأخبر، والتقارير الشفهية، والمقابلات، والمسابقات. هذه النماذج من تبادل المعلومات هي شكلية أكثر من السابقة وغالباً ما تتطلب تحضيراً من قبل الطفل.

الحوار في النشاطات المسرحية: يقدم مكاناً أخراً لنماذج مختلفة من الحوار. فعندما يشارك الأطفال في النشاطات المسرحية، فهم يتبادلون الخبرات، ويكتشفون فهمهم للأفكار، ويتداخلون مع زملائهم. ويمكن أن تتضمن الخبرات المسرحية لعب دور بشكل غير رسمي في مناطق التمثيل المسرحي في الصفوف. واستخدام الزملاء والدمى لتمثيل القصص لهم يوفر مكاناً أخراً للحوار.

إن المدرس الذي يستخدم إطارات العمل التنظيمية هذه للغة ويجعل الأطفال يشاركون في النماذج المختلفة من النشاطات التي تثير الحوار، يُقدِّم بذلك صفاً غنياً بالخبرات والمواضيع للحديث عنها. وبالمقابل، سيعزِّز بذلك تطور اللغة.

تقييم تطور اللغة لدى الأطفال

من الضروري تقييم لغة الأطفال لتحديد ما إذا كانت تتبع مراحل التطور المتوقَّعة. كما يحدد التقييم مقدار تقدم الطفل. إن كلمة ***تقييم*** تقترح عدة قياسات للحكم على التقدم. إذ يجب أن يعكس التقييم الأهداف والاستراتيجيات التعليمية. كما يجب أن يتضمن تقييماً لسلسلة واسعة من المهارات المستخدمة في الكثير من السياقات. فقد يكون أداء طفل ما مثلاً، أفضل في المقابلة منه في امتحان القلم والورقة. كلا النوعين من التقييم، مع ذلك، يجب أن يستخدما. يتضمن تعلم القراءة والكتابة جملة واسعة من المهارات؛ ومن الضروري تقييم مهارات عدة لدى الطفل لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديه. ولسوء الحظ، العديد من وسائل التقييم هي ضيقة المجال، ولا تقيس غالباً قدرات الطفل العامة.

✓ لائحة التحقق: تقييم تطور اللغة

اسم الطفل: ____________ التاريخ: ____________

	دائماً	أحياناً	أبداً	ملاحظات
يطلق أصواتاً فونيمية				
يستعمل جملاً للحديث من كلمة واحدة				
يستعمل جملاً للحديث من كلمتين				
يميز بين الأصوات المألوفة				
يميز الأصوات المتشابهة				
يفهم لغة الآخرين عندما يتحدث معهم				
يتبع الإرشادات الفعلية				
يتحدث بحرية مع الآخرين				
يلفظ الكلمات بالشكل السليم				
يملك جملة من المفردات مناسبة لمستوى نضجه				
يتكلم بجمل كاملة				
يستخدم بنى قواعدية مختلفة				
عندما يتحدث يفهم الآخرون ما يقول				

ملاحظات المدرس:

هناك العديد من الطرق لقياس تطور لغة الطفل في مرحلة الطفولة الأولى، وهي مماثلة لتلك المستعملة في تقييم تطور تعلم القراءة والكتابة المذكورة في الكتاب الثاني. واللوائح المقدّمة عملية حيث أنها تقدم خطوط عريضة موجزة للمدرسين وبرامج للأطفال. هذه القوائم هي الأكثر فعالية إذا ما استخدمت على مراحل خلال السنة الدراسية. إذ أن ثلاث أو أربع وسائل تقييم خلال السنة توفر معلومات كافية لتقييم التقدم. وتقدم أهداف البرامج محكاً لتضمين اللوائح.

سجلات قصصية: هي شكل آخر من أشكال تقييم اللغة. تتطلب هذه السجلات الكثير من الوقت إلا أنها أيضاً تظهر معلومات غنية. دفاتر الملاحظات المؤلفة من أوراق رقيقة وملف البطاقات يمثلان وسيلتين لحفظ سجلات قصصية. لا تتطلب هذه السجلات أشكالاً معينة. بالعكس، يمكن للمدرس أو للأهل كتابة أحداث ومراحل حدوث هذه الأحداث يوماً بعد يوم. كما يمكن تسجيل نماذج من لغة الطفل ووضعيات على صلة باللغة. تماماً مثل لوائح التحقق، ينمو السجل القصصي خلال السنة الدراسية.

أجهزة التسجيل: طريقة أخرى لتقييم اللغة. يمكن أن يتخذ الإجراء شكل مقابلة مفتوحة أو تسجيل مخبأ. (يمكن أن تخدم أجهزة تسجيل الفيديو نفس الغرض إلا أنها قد لا تكون متوفرة في معظم صفوف الحضانة الأولى). ويكون الأطفال الذين ليسوا على دراية من أن المحادثة قيد التسجيل، إذ يكونون على سجيتهم ومنطلقين (Gonishi & Dyson, 1984). وعلى أي حال، فإنه من الصعب وضع جهاز تسجيل بحيث تسجل اللغة بشكل واضح بما يكفي للتحليل. يمكن أن تكون المقابلات مع الأطفال طبيعية أكثر عندما يجري راشد المقابلة وعلى علاقة حميمة بالطفل. أو يساعد كذلك بجعل جهاز التسجيل شيئاً مألوفاً في الصف، يستخدمه الطفل معظم الأحيان في مركز فنون اللغة. فتحت هذه الظروف لن يشكل الجهاز تهديداً للطفل عند استخدامه في تقييم المقابلة.

ناقش تجارب الطفل، لتسجيل نماذج من اللغة الطبيعية. ثم اسأل عن المنزل، عن العابه المفضلة، وأفضل البرامج التلفزيونية بالنسبة له، عن إخوته وأخواته، الرحلات التي قام بها، أو حفلات أعياد الميلاد التي حضرها حديثاً. يجب أن تحاول جمع لغة عفوية تكون نموذجاً لمهارة الطفل في اللغة.

سجل نماذج التقييم ثلاث أو أربع مرات في السنة. اجعل الأطفال يسمعون أصواتهم

المسجلة ويستمتعوا بالتجربة. ثم، ومن أجل أهداف التقييم، لتدوين ما في الشرائط وتحليلها مثل الكلمات التي استخدمها في جملة قصيرة وعدد الكلمات المنطوقة في جملة واحدة (مثلاً، "حلوى كوكي" أو "أنا ماء"). إن نطاق مثل هذه الجُمل مختصرة يمكن أن تكون المحك الذي نحدد على أساسه قوة المعنى. فهي تعتبر قياساً للتعقيد. عندما يبدأ الأطفال باستخدام جُملاً تقليدية، مثل "هذه هي الحلوى الخاصة بي"، يجب أن تقيس هنا وحدات—المقاطع. ووحدة المقطع هي مقطع مستقل مع كل المقاطع الأخرى المستقلة والمتصلة به. وتتألف الجمل المركبة عادة من مقطعين أو ثلاثة. إن طول المقاطع، مثل طول الجمل القصيرة، هو قياس عن مدى تعقد اللغة. وهي تتزايد مع عمر المستخدم، وعادة يزداد تعقيد الوحدة بزيادة عدد الكلمات فيها (Hunt, 1970).

ويمكن أيضاً لمزيد من التحليل للجمل القصيرة المسجلة ووحدات -المقاطع، أن تحدد عناصر اللغة التي يستخدمها الطفل — عدد الصفات، النعت، الفواصل المستقلة، الأفعال غير المباشرة، ضمائر التملك، والقواعد الإعرابية المستعملة، أي تعقيد اللغة ككل (Morrow, 1978). ويمكن اللجوء إلى معلومات من عدة نماذج تم جمعها خلال السنة الدراسية.

فيما يلي نقل حرفي لنموذج لغوي مسجل لطفل بعمر 7 سنوات في الصف الابتدائي الثاني. لقد قدم للطفل كتاب بصور وطلب منه أن يروي القصة من خلال مشاهدته الصور.

إنه يستيقظ صباحاً وينظر خارج النافذة مع هره وبعد أن ترك سريره نظف أسنانه، ثم تناول إفطاره ومن ثم بعدما يأكل إفطاره انتهى هو يرتدي ليلعب بعض الألعاب ثم بعد الظهر يلعب بالدمى ثم يلعب دور الطبيب وباكراً من ذاك اليوم يلعب رعاة البقر والهنود ثم عندما اقترب بعد الظهر من وقت النوم يلعب الشرطة واللصوص عندما يلعب بقصره يحب أن يحلم بسجادة سحرية إنه يبحر بسفينته على الموج إنه يرفع امرأة سمينة أقصد مهرّجاً يقف فوق حصان وقع أحدهم وتأذى رأسه يحمل راعي البقر بعض المثلجات للرجل المجروح تلك الليلة يذهب إلى الحمام ويغسل يديه ثم يذهب للنوم ثم يحلم لا أعرف ما كان حلمه سأفكر بماذا كان يحلم إنه يحلم بالذهاب للعب وهو يلعب نفس الأشياء.

بعد نقل النموذج، تقطع اللغة إلى وحدات - مقاطع، وفيما يلي نموذج خطوات إجرائه:

1 - إنه يستيقظ في الصباح.

2 - وهو ينظر مع هره من النافذة.

3 - وبعدما يترك سريره، يغسل أسنانه.

4 - ثم عندما ينهي غسل أسنانه، يأكل.

5 - يأكل طعام الإفطار.

6 - بعدما يتناول الإفطار يرتدي ملابسه ليلعب بعض الألعاب.

7 - بعد الظهر يلعب بالدمى.

8 - ثم بعد الظهر يلعب دور الطبيب.

9 - وفي صباح ذلك اليوم يلعب لعبة البقر والهنود.

10 - وبعد الظهر يقترب من وقت النوم يلعب لعبة الشرطة واللصوص.

11 - عندما يلعب في قصره يحب أن يحلم بسجادة سحرية.

12 - إنه يقود سفينته على الأمواج.

13 - إنه (آه) سيرك (آه) مدير الحلبة.

14 - إنه يحمل امرأة سمينة.

15 - اقصد مهرجاً يقف ويمتطي حصاناً.

16 - المهرج يقف على حبل عالٍ.

17 - أحدهم وقع وجُرح رأسه.

18 - راعي البقر يحمل بعض قطع الثلج للرجل المجروح.

19 - تلك الليلة يذهب إلى الحمام ويغتسل.

20 - ومن ثم يذهب للنوم.

21 - ثم يحلم.

22 - لا أدري بماذا يحلم.

23 - سأفكر بماذا يحلم.

24 - إنه يحلم بالذهاب للعب.

25 - وهو يلعب مجدداً نفس الألعاب.

لقد ناقشت على حده اللغة الشفهية من مهارات اتصال أخرى في هذا الكتاب بهدف وصف مراحل تطورها، والنظريات حول اكتسابها. وحيث أن اللغة الشفهية مهمة لتطور التعلم تماماً كالقراءة والكتابة. نعرف أن مهارات التواصل تتطور بشكل متزامن، كل منها يساعد على نمو الأخرى. التعاون والتداخل لعدة مهارات اتصال في برنامج واحد تجدها مفصلة في الكتاب العاشر.

أفكار من الصف إلى الصف

يمكن استخدام التجربة التالية في عملية التدريس.

■ استخدام الحواس الخمس في موضوع المطر

توليد اللغة

كان طلاب الصف الأول ابتدائي يدرسون الحواس الخمس. في أكتوبر، قررت أن أربط الحواس الخمس بفصل الشتاء لتوليد مفردات وزيادة تنمية لغتهم. طلبت من الأطفال إحضار أشياء في فصل الشتاء يمكن تذوقها، لمسها، شمها، النظر والاستماع إليها. أخبرتهم أن يختاروا فئة من الحواس الخمس، لكل حاسة من حواسهم الخمسة، وطلبت من المجموعات مناقشة ما يمكن أن يحضره كل منهم كي لا تتشابه الأشياء. ونجم عن ذلك قدر كبير من الإثارة بين المجموعات حيث كان الأطفال يتعاونون مع بعضهم البعض في محاولة للوصول إلى خمسة أشياء يمكن أن يحضروها معهم وتكون مرتبطة بفصل المطر وللحاسة التي اختاروها. كما وجهتهم أيضاً لوصف ما أحضروا، بكثير من الكلمات المثيرة التي يمكن أن يفكروا بها. وكان بإمكانهم أن يرووا كيف قرروا إحضار ما أحضروه وأين وضعوا أشياءهم تلك.

في اليوم الذي تم فيه إحضار الأدوات إلى المدرسة، كان على الأطفال حضور اجتماعات لعرض ما أحضروه ولمساعدة بعضهم الآخر بالوصف.

عندما جئنا سوياً إلى الصف، كتبنا أسماء الحواس الخمس، كل على ورقة منفصلة. عرضت المجموعات أشياءها وتحدثوا عن كل غرض بقدر كبير من الكلمات الوصفية الممكنة. سُجلت الأغراض على رسم بياني مناسب للحاسة مع الكلمات التي تصف الأغراض المكتوبة تحت كل منها.

نجم عن ذلك العديد من الأفكار الغنية حول لوازم الشتاء والحواس الخمس. تحدث الأطفال عن صوت الأوراق الجافة الصفراء عندما يمشون عليها؛ وصفوا شكل البلوط وهو يبدو وكأنه يرتدي قبعة. ناقشوا البذور الناعمة داخل اليقطين والطبيعة الليفية للب. أخذوا نفساً عميقاً وناقشوا الرائحة المنعشة لأكواز الصنوبر، وسال لعابهم كمن يصف العصير، أو حلوى التفاح.

كان لكل فرد في الصف فرصة وصف ما أحضر أو أحضرته. ساعدت بعض الأطفال الذين كانوا تائهين بين الكلمات بمدهم ببعض المواصفات لإعطائهم دفعة للانطلاق. هذه الطريقة من (أظهر - وأخبر)، المرتبطة بالمواضيع التي كنا ندرسها وقد اثبتت أنها مصدر غني لتطور اللغة.

Jane Roosa، مدرسة الصف الأول الابتدائي
MacAfee School, Franklin Township, New Jersey

نشاطات وأسئلة

1 - أجب على الأسئلة المطروحة في بداية هذا الكتاب.

2 - اختر هدفاً لتطور اللغة مُدْرجاً في الكتاب. حضّر درساً يساعد الأطفال على بلوغ هذا الهدف. بيّن النظريات حول اكتساب اللغة المستخدمة في درسك.

3 - استخدم جهاز تسجيل أثناء اللعب أو العمل ضمن مجموعة. بيّن أي خصائص عن لغتهم يمكن أن توصف من قبل نظريات اكتساب اللغة. مثلاً، يمكن تفسير التقليد انطلاقاً من النظرية السلوكية.

4 - ابدأ وحدة موضوع ستتابعها وأنت تقرأ الكتاب. اختر موضوعاً من العلوم أو العلوم الاجتماعية. اختر ثلاثة أهداف عن تطور اللغة وصف ثلاثة نشاطات تشبع كلاً من الأهداف الثلاثة باستخدام موضوعك. هاك مثل:

ما يخص محتوى: العلوم

الموضوع: المخلوقات التي تعيش في البحار

هدف تطور اللغة: تطوير مفردات جديدة.

النشاط: قراءة سويمي لليو ليوني (Swimmy by Leo Lionni). أطلب من الأطفال تذكر كلمتين جديدتين سمعوها في القصة. بعد القراءة، دون الكلمات التي ذكرها الأطفال والمذكورة في الرسم البياني وناقش معانيها.

5 - راقب صف حضانة، أو صف أول أو ثاني ابتدائي لمدة ثلاث ساعات. دون عدد المرات

التي سُمح فيها لكل طفل بالكلام، وعدد المرات التي تكلم فيها المدرسون، وكمية الوقت التي لم يتم خلالها أي تواصل. راقب الأرقام الثلاثة. ثم صنف المحادثات في الصف داخل الفئات التالية:

أ - أسئلة وإجابات.

ب - مناقشة مع الصف بالكامل.

جـ - مناقشة ضمن مجموعة صغيرة يقودها المدرس.

د - مناقشة متداخلة بين الأطفال.

هـ - مناقشة متداخلة بين المدرس والأطفال.

حدد، تبعاً لهذه الدراسة المصغرة، كم نسمح للأطفال باستخدام اللغة، وضمن كم عدد من السياقات والوضعيات.

6 - نظم نشاطاً يستثير الحوار الجمالي وآخر يستثير الحوار المتواتر. كيف تكون اللغة مماثلة في كل وضعية؟ وكيف تكون مختلفة؟.

7 - تابع جمع أدوات التقييم بالنسبة للطفل الذي بدأت تقيمه في الكتاب الثاني. اجمع نموذجاً لغوياً عن الطفل من سن اثنان لسن سبع سنوات. استثر اللغة بعرض صورة للمناقشة، أو أطلب من الطفل الحديث عن أفضل البرامج التلفزيونية، أو الحيوانات المفضلة لديه، أو الأصدقاء، أعضاء العائلة، أو الرحلات. سجل النموذج ثم انقله.

أ - تحقق من خصائص تطور اللغة لدى الطفل تبعاً للوصف في هذا الكتاب واللائحة الموفرة لتحديد ما إذا كان الطفل أعلى، أقل، أو بنفس مستوى عمره. قارن مع مجموعات أخرى من الصف درست مجموعات عمرية مختلفة.

ب - قسم نموذجك اللغوي إلى وحدات — مقاطع وحدد طول وحدات المقاطع هذه؛ ثم تحدث عن عدد ونوع العناصر القواعدية المستخدمة. قارن نموذجك مع شخص آخر من الصف يعمل مع طفل آخر من فئة عمرية مختلفة.

جـ - اجمع ثلاثة نماذج لغوية إضافية لنفس الطفل في أوقات مختلفة من السنة. قيم النماذج الجديدة كما فعلت في المرة الأولى وتفحص النمو.

نشاطات دراسة الحالة

■ الحالة الأولى

استعن بقسم "إيجاد فكرة لمعالجتها في الصف". اقرأ مجدداً وميّز نظريات اكتساب اللغة التي تجسدها المدرسة. هل أدخلت أي تكيف مع اختلافات اللغة لدى الأطفال؟ إذا كان الجواب نعم، كيف تم ذلك؟! وإذا كان لا ، كيف يمكنك أن تفعل ذلك؟

■ الحالة الثانية

إن الأطفال المنتسبون إلى مدرسة في المدينة لصفوف الحضانة، الأول، الثاني، والثالث ابتدائي، بأكثرية لاتينية، يدرسون الإنجليزية كلغة ثانية. أما الأطفال الذين يتحدثون الإنجليزية والإسبانية يوضعون في صفوف تكون اللغة الإنجليزية هي الأولى فيها. أما المغزى من فصل المتحدثين باللاتينية فهو للتمكن من تعليمهم الإسبانية، بحيث تتبلور مهاراتهم وتنمو، أثناء تعليمهم اللغة الإنجليزية.

■ الحالة الثالثة

تعمل السيدة رويز (Ruiz)، مدرسة الصف الأول، مع طلابها كالتالي. في الصباح، بعد تدريس القراءة والرياضيات، تستخدم اللغة الإسبانية. بعد الظهر، يفترض أن تدرس السيدة رويز الإنجليزية. ومع ذلك، تجد السيدة رويز أن العديد من الأطفال يرفضون التحدث بالإنجليزية، وبما أنها تتحدث الإسبانية بطلاقة، فغالباً ما تتحدث الإسبانية بعد الظهر دون إحراج. فعوضاً عن أن يكون نصف اليوم إنجليزياً، تجده أسبانياً، واللغة المستخدمة بالإجمال في الصف هي الأسبانية.

أحد الطلاب، جوزيف (Josef)، تم وضعه بالصدفة في الصف الأول الابتدائي أول عادي. لم يكن يتحدث الإنجليزية أبداً. تقول مدرسته، السيدة ميتشيل (Mithchell)، أنه بعد شهر واحد في الصف، بدأ جوزف يتواصل باللغة الإنجليزية. لأن الكل كان يتحدث الإنجليزية، كان يسمع اللغة الإنجليزية أكثر من غيرها، وبما أن قدرة الطفل الفطرية على الاستيعاب قوية، تعلم الإنجليزية.

هل تثق أن الأطفال في صفوف الطفولة الأولى والذين لا يتحدثون الإنجليزية أن يكونوا في برامج منفصلة؟ ما الخطة البديلة التي تقترحها لحل هذه المسألة، ومساعدتهم على تعلم الإنجليزية في حين يستمر بتعلم مهارتي القراءة والكتابة؟

اللغة وتطور تعلم القراءة والكتابة

إلقاء الشعر الغنائي

الأهداف: سيكون للأطفال الفرصة:

* ليكونوا نموذجاً لعرض مهارات لغويّة معبّرة أثناء إلقاء القصائد على مجموعة من المستمعين.
* لتعزيز قاموس مفردات لغتهم الشّفويّة بتعلّم الكلمات الجديدة من القصيدة.

الموادّ: نسخة من كتاب الشعر "حساء الدجاج بالأرز" لموريس سينداك، ورق عاكس ضوئيّ أداة لتسليط الكلمات على شاشة كبيرة لنسخ القصيدة، أدوات لصنع الدعائم: ورق مقوى، مقصّ، أقلام شّمعية، أقلام تلوين، وعصي.

النّشاط:

* اختر قصيدة من "حساء الدّجاج بالأرز" تماثل الشّهر الذي يحدث فيه هذا النّشاط.
* انسخ القصيدة على الرسم البياني أو بأداة تسليط الكلمات على الشاشة الكبيرة. ألق القصيدة على الأطفال وأنت تشجعهم على قراءتها. كرر عبارات قصيرة من القصيدة لتساعدهم على حفظ الكلمات.
* اجعل الأطفال يتمرنون على إلقاء القصيدة كلّ يوم لمدّة أسبوع واحد باستخدام تعابير مناسبة لكلام العامة.
* اطلب من الطّلبة أن يصنعوا أدوات تتفق مع القصيدة. على سبيل المثال: لقصيدة شهر فبراير من "حساء الدّجاج بالأرز"، أطلب منهم أن يصنعوا (سلطانيّات) حساء، كعك، فتيان، ورجال ثلج. بعدما يقصّون ويلونوا الدعائم، ثبّتهم بعصيّ لاستخدامهم كدمى من العصي.
* بعد التمرن على القصيدة مع الدّمى، خذ الأطفال لزيارة صفوف من مستوى دراسي واحد والتشارك بالقصيدة. وفي كلّ شهر، يتعلم الأطفال قصيدةً جديدةً من "حساء الدّجاج بالأرز" ويقوموا بزيارة الصفوف للتشارك بالقصيدة.

المتغيّرات:

* يمكن أن يخلق الأطفال مشاعر وانفعالات بدلاً من صنع الدّعائم.
* يمكن أن يصنع الأطفال صوراً تتناسب مع القصيدة لكلّ شهر من العام الدّراسيّ. في يونيو، يمكنك أن تجمع نسخةً من كلّ قصيدة وصوراً للطّلبة لصنع كتاب ومن شهر إلى آخر يأخذها الأطفال إلى البيت كذكرى في نهاية السّنة.
* يمكن أن يتعلم الأطفال أشهر السّنة أو الكلمات الأكثر تكراراً من هذه القصائد.

ماذا أرتدي؟
درس لتطور اللغة الشفهية لدى الأطفال الذين يدرسون اللغة كلغة ثانية

الأهداف: سيكون للأطفال الفرصة:

* لتطوير مفردات اللغة الشفهية المرتبطة بملابس الشتاء.
* للمشاركة في حوار على شكل سؤال/جواب

الأدوات: **"السترة التي أرتديها"** ل أس نيتزل، مقالات عن الملابس منوه عنها في الكتاب لاستخدام المفردات: سترة، قبعة، وشاح، قفازات، ملابس داخلية طويلة، سراويل، أحذية، وسحابات، الخ.... لوحة تعلق عليها المقالات عن الملابس....

النشاط:

* اطلب من الأطفال أن يأتوا بأفكار لإعداد قائمة بالملابس التي تُلْبَس في الشّتاء.
* اقرأ بصوت عال قصّة **"السّترة التي أرتديها في الثّلج"**. بعد القراءة، ناقش أيّ المقالات عن الملابس ذُكِرَتْ في القصّة وأضف إلى القائمة أسماء ملابس أخرى إذا لزم الأمر.
* وزّع المقالات عن قطع الملابس على الطّلبة ليكون لكل منهم قطعة منها.
* اقرأ القصّة للمرّة الثانية. هذه المرة، توقف كلما ذُكر اسم قطعة ملابس في القصّة. شجّع الأطفال على تأخير ذكر قطعة الملابس التي يحتفظون بها ويتلفظون باسمها عندما تظهر في القصّة. على سبيل المثال، سوف تقرأ **"هذه هي الكنزة التي أرتديها في**

الثّلج". حينها سيرفعها الطّفل الذي معه الكنزة قائلاً "هذه هي الكنزة".

* شجّع الأطفال على المشاركة بغناء العبارات المتكرّرة وأسماء قطع الملابس كلما جاء ذكرها في القصّة.

* في نهاية القصّة، أعد توزيع قطع الملابس، واطرح الأسئلة التّالية:
  - من لديه القبّعة؟ والرّدّ المتوقّع هو: "القبعة مع آمي".
  - ما هو لون السّترة؟ والرّدّ المتوقّع: "السّترة زرقاء اللون".
  - "ماذا نلبس في أيدينا لإبقائها دافئة؟" والرّدّ المتوقّع: "نرتدي القفّازات في أيدينا لإبقائها دافئة."

المتّغيّرات:

* استخدم اللوحة والنّماذج لاستعراض أسماء قطع الملابس وشكل السؤال/ الجواب. وزّع القطع على الأطفال. أعط تلميحات بسيطة تصف إحدى هذه القطع، واجعل الطّفل الذي بحوزته تلك القطعة يعرضها على اللوح وهو يعلن عن اسمها.

* زوّد الأطفال بفرصة للعمل بشكل ثنائي لإعادة رواية القصّة باستخدام الكتاب وقطع الملابس على اللوحة.

المعجم

الحديث الجماليّ **Aesthetic talk**

هو شكل من أشكال المحادثات يدور حول الأدب القصصيّ الذي يترجم عبره الأطفال ويناقشوا ما سمعوه أو قرؤوه من الأمور التي تعنيهم.

غير فصيح **Aliterate**

هو الفرد الذي يمكنه القراءة ولكنّ يختار ألا يقرأ.

مبدأ الأبجديّة **Alphabetic principle**

معرفة أن الكلمات مكوّنة من حروف.

التّمييز السّمعيّ **Auditory discrimination**

القدرة على السمع، التعرف على، والتمييز بين الأحرف المألوفة، الأصوات المتشابهة/ الكلمات المقفاة وأصوات الحروف.

التّقييم الأصليّ **Authentic assessment**

التّقييم الذي يرتكز على الأنشطة التي تمثّل وتعكس التّعلّم الفعليّ والتّعليم في الفصل.

الطّريقة المتوازنة لتعليم القراءة والكتابة **Balanced approach to literacy instruction**

اختيار النّظريّات والاستراتيجيّات التي تلائم أساليب تّعلّم الأطفال. يمكن استخدام كلاً من الاستراتيجيّات البناءة والاستراتيجيات الواضحة.

الطريقة السّلوكيّة **Behaviorist approach**

هي نظريّة يشكل من خلالها البالغون نموذجًا، وفيها يتعلم الأطفال من خلال التّقليد المشجّع بالدعم الإيجابي.

الكتب الكبيرة **Big books**

كتب من الحجم الكبير مصممة بحيث تسمح للأطفال بالنظر إلى الكلمات المطبوعة وهم يقرؤون.

الدمج **Blend**

هي قدرة القارئ على سماع سلسلة من أصوات الحروف، ثم التعرف عليها ولفظها ككلمة واحدة مدموجة.

Buddy reading — **قراءة الزمالة**

مشاركة طفل من صف أعلى في صف الطفل الأصغر سناً والمشاركة بقراءة كتاب قصصي.

Chunk — **القطعة**

مجموعة من الأحرف في كلمة ما تم تعلمها كنمط كامل؛ قد تكون هذه القطعة فونوغرام (حروف ذات قيمة صوتية واحدة تتعاقب في عدة كلمات، مثل ماء، سماء، رماد...) أو دوغراف (حرفان يمثلان صوتاً مفرداً)، أو أصوات مدموجة.

Comprehension — **الفهم**

عملية نشطة يعلل فيها القارئ ويبني معنى عن النص باستناده إلى معلومات وخبرة سابقة.

Conference — **الاجتماع**

الاجتماع مع المدرّس أو أحد الزملاء لمناقشة العمل.

Consonant blends — **دمج الأحرف**

حرفين أو ثلاثة، عندما توضع معاً، تندمج في صوت واحد مع الاحتفاظ بصوت كل حرف على حدة.

Constructivist theory — **النظريّة الاستنتاجية**

وهي النّظريّة التي ترى التّعلّم كعمليّة نشطة، حيث يبني الأطفال معرفتهم للتّعلّم من خلال حلّ المشاكل، التخمين، والمقاربة.

Context clues — **مضامين النص**

استخدام النحو ومعنى النّصّ الدّلاليّ للمساعدة في التعرّف على الكلمة.

Contracts — **المهام**

أوراق عمل مخصصة للقيام بنشاطات معينة يقوم بها المتعلّمين على أساس احتياجاتهم، اهتماماتهم، ومستويات القدرة.

Cooperative learning — **المعرفة المتعاونة**

هي استراتيجيّة تعليميّة يتعلمن فيها الأطفال معًا من خلال النّقاش والمقارعة.

Cultural diversity — **التنوع الثقافي**

بالإشارة إلى الخلفيات الثّقافيّة المتنوعة، واللغات، والعادات والتقاليد، والبيئات الممثلة في مجتمع أكبر أو صف معين.

Decoding **حل الرموز**

التّعرّف على الكلمات باستخدام أصوات الأحرف والتحليل العميق.

Digraph **الدوغراف**

حرفان عندما يوضعان معاً، يشكلان صوتًا جديدًا يختلف عن صوت كل حرف منهما وهما منفصلان.

Directed listening and thinking activity (DLTA) and directed reading and thinking activity (DRTA) **الإصغاء الموجه ونشاط التفكير (DLTA) والقراءة الموجّهة ونشاط التّفكير (DRTA)**

هيكل عمل يعرض الاتّجاهات والاستراتيجيّات لتنظيم واسترجاع المعلومات من نصّ كان الطفل قد قرأه. وتتضمن الخطوات في الإصغاء الموجه ونشاط التفكير أو القراءة الموجهة ونشاط التفكير الإعداد للاستماع/ القراءة مع أسئلة مسبقة ومناقشة، تحديد غرض القراءة، قراءة القصّة، والمناقشة التالية بعد القراءة على أساس الغرض الذي حدد قبيل القراءة.

Early intervention **التّدخّل المبكّر**

برامج، للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة أو هؤلاء الذين "بالكاد يقرؤون" في تعليم الطفولة المبكّرة والتي تعتزم منع المشاكل المحتملة في تطوير التّعلّم. التركيز في هذه البرامج يكون على التّعليم المناسب باستخدام القراءة الأصليّة وتجارب الكتابة.

Emergent literacy **التّعلّم المتنامي**

كما ابتكرت التسمية ماريّ كلاي، يشير إلى محاولات الطّفل المبكّرة والغير تقليديّة في القراءة، الكتابة والاستماع.

Engagement perspective **منظور التداخل**

هو وصف القرّاء الذين وصلوا إلى أقصى إمكانيّاتهم، القرّاء الاستراتيجيّون، الاجتماعيّون، المطّلعون والمتحمّسون.

Environmental print **مطبوعات المحيط**

وهي مطبوعة مألوفة في الجوار والبيئة المحيطة، الموجودة غالباً كملصقات على علب الطعام، وإشارات الطّريق.

Explicit instruction **التعليم الصريح**

استراتيجيّة المدرّس الموجهة مع التشديد على تعليم مهمّة والخطوات المحددة التي يحتاجها الطفل لإجادتها.

Family literacy **التعلم العائلي**

يشير التعلّم العائلي إلى الطّرق المختلفة التي يبادر فيها أعضاء العائلة ويستخدموا التعلّم في معيشتهم اليوميّة.

Fluency **التأثير**

القدرة على القراءة السهلة واليسيرة. القارئ الطّلق هو القادر على أن يقرأ بمستوى أو أعلى من مستوى الكتب العادية بشكل مستقلّ وفهم ودقّة عاليين.

Functional print **الطباعة الوظيفية**

الطباعة لغرض مثل العلامات الإعلاميّة، الاتّجاهات، البطاقات، القوائم، والخطابات إلى أصدقاء بالمراسلة ورسائل للوحة الإعلانات.

Gifted **الموهوب**

القادر على إبراز مواهب غير عادية.

Guided reading **القراءة الموجهة**

توجيه القراءة الموجه المستخدم عادة في المجموعات الصّغيرة وفقاً لحاجات التّعلّم.

high-frequency words **الكلمات الكثيرة التّردّد**

والتي تُوجَد كثيرًا في موادّ القراءة للأطفال.

High-stakes assessment **التّقييم العالي المعايير**

معايير قياسية تحدد نتائجها القرارات الرّئيسيّة بخصوص القطاعات التّعليميّة مثل تقييمات المناطق والترقية.

inclusion **التضمين**

تُعْرَضُ في الصف العادي مساعدة خاصة بمعاونة مساعدين تربويّين والمدرّسين المعتادين الذين يخطّطون معًا ويدرّسون كلّ الأطفال. يحصل ذلك بدل أو بالإضافة لوضع برامج للمساعدة الخاصّة.

Independent reading and writing periods (IRWP) **القراءة المستقلّة وفترات الكتابة**

هو وقت للتداخل الاجتماعي يختار فيه الأطفال من بين الكتب والموادّ الأخرى المتعلّقة بالتّعلّم.

Informal reading inventory **قائمة القراءات غير الشكلية**

هي اختبارات وديّة غير شكلية لتحديد قراءة الطفل المستقل، والتعليمي، ومستوى الإحباط لديه.

Integrated language arts **فنون اللّغة المتكاملة**
هي طريقة لتعليم القراءة والكتابة تربط القراءة، والكتابة، والاستماع والمهارات اللغويّة.

Interdisciplinary literacy instruction **التوجيه الشامل للتعليم**
برامج مخططة ومنهجية ومصممة خصيصاً لتحسين تطوير التعلّم لكل من البالغين والأطفال.

Invented spelling **اللهجاء المرتجل**
هجاء مخترع لتهجي الكلمات المجهولة بطريقة الهجاء التّقليديّ حيث يشكل عادة حرفاً واحداً مقطعًا بالكامل.

Journal writing **كتابة اليوميّات**
إدخال ملاحظات مكتوبة في الكومبيوترات المحمولة من قبل الأطفال وتتضمّن: الحوار، والذي يتقاسمه عادة الأطفال مع المدرّسين أو الزملاء الذين يستجيبون لما قرؤوه؛ شخصيّ، ويتضمن أفكاراً خاصة مرتبطة بحياة الأطفال أو مواضيع ذات اهتمام خاص؛ الاستجابة للقراءة، الكتابة للاستجابة على قراءة نص ما؛ وسجلّ المعرفة، وهو سجلّ معلومات يتضمن عادةً مناطق محتوى أخرى.

K-W-I **الرسم البياني م – ا – ت**
استراتيجية معرفية تدعم الفهم عن طريق تقييم ما يعرفه الأطفال، وما يريدون معرفته، وما تعلموه قبل القراءة.

Language experience approach (LEA) **طريقة اختبار اللغة (LEA)**
طريقة تعليم القراءة التي تهدف إلى ربط اللغة الشفهية باللّغة المكتوبة على افتراض أن ما نفكر به يمكن أن يُقال، وما يقال يمكن أن يُكتَب، وما يُكتب يمكن أن يُقرَأ.

Learning centres **مراكز التّعلّم**
هي مناطق في الصف تمتلئ بمواد نشاط الطالب المستقل التي تركّز على موضوعات الدراسة الحاليّة خلال موضوعات المحتوى وتتضمن مواد التعلّم أيضًا.

Learning disabled **إعاقة التّعلّم**
وهو إظهار صّعوبة واضحة في اكتساب واستخدام القراءة، الكتابة، الاستماع، التّكلّم، و/أو مهارات المواد الرّياضيّة.

Literacy center **مركز التّعلّم**
منطقة في الصف تتألف من الزاوية المكتبية ومنطقة الكتابة.

التعليم المرتكز على الأدب **literature-based instruction**

هي طريقة لتعليم القراءة وتستخدم فيها أنواعاً متنوعة من أدب الأطفال كمصدر رئيسي لمادّة القراءة.

الحلقات الأدبية **literature circles**

مجموعات مناقشة تستخدم بهدف تشجيع المناقشات الثّقافيّة عن الأدب بين الأطفال.

أنواع الأدب **literature genre**

نوع معيّن من الأدب مثل كتاب قصصي، كتاب معلوماتي، أو الشّعر.

الإلحاق **mainstreaming**

وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة في وضعيات صفوف عادية لجزء أو لكلّ اليوم الدّراسيّ لتوفير التّكامل الاجتماعيّ والتّعليميّ.

التّخطيط والرسم **mapping and webbing**

استراتيجيّات لفهم النّصّ من خلال استعمال رسوم بيانية تصويرية لتصنيف وتنظيم المعلومات. تتعامل الرسوم البيانية مع تمثيلات مفصّلة أكثر.

التخيّل العقليّ **mental imagery**

تخيل القراءات المستخدمة لزيادة الفهم وإيضاح الفكرة.

ما بعد الفهم **metacognition**

إدراك الفرد لإحدى العمليّات العقلية التي تحدث أثناء التّعلّم.

رسالة الصّباح **morning message**

هي رسالة يوميّة عن أخبار تهم الأطفال ويكتبها المدرّس الذي يشير بها إلى مفهوم الكلمات المطبوعة.

الكتابة القصصية **narrative writing**

كتابة القصص.

اللغة الإنجليزيّة غير القياسيّة **non-standard english**

هي شكل جدلي للغة الإنجليزيّة التي تختلف عن الشّكل العاديّ المتعارف عليه في الكلمات، والنّحو، والأنماط اللّغويّة.

الاستهلال **onsets**

الحرف الأول من الكلمة.

برامج اشتراك الآباء **parent-involvement programs**

هي برامج مصممة لمشاركة وإخبار الآباء عن الأنشطة التي ستدعم نموّ تعلّم أطفالهم في المدرسة.

قراءة الرّفيق **partner reading**

قراءة الزملاء مع بعضهم البعض في آنٍ واحد أو تبادل أدوار بالقراءة لبعضهم البعض.

الفونيمات **phonemes**

هي أصوات وقع الأحرف الفرديّة والأحرف المدموجة مع بعضها ويبدو وقعها متشابهاً.

الإدراك الفونيميّ **phonemic awareness**

معرفة أن الكلمات مكوّنة من سلسلة من الأصوات المنطوقة التي تفتقد إذا ما عُزلت للمعنى، والقدرة على سماع تلك الأصوات. تقطيع كلمة ما وإعادة دمجها.

الأصوات **phonics**

استراتيجية تتضمن تعلم مبادئ أحرف الأبجدية للغة، ومعرفة علاقة أصوات الحروف ببعضها البعض. يتعلم الأطفال أن يربطوا الأحرف بالأصوات لمساعدتهم على فك رموز الأبجدية ليصبحوا قراء مستقلين ويستطيعوا نطق الكلمات.

الفونوغرام **phonogram**

سلسلة من الأحرف تبدأ بحرف علة (في اللغة الإنجليزية).

ملف التقييم **portfolio assessment**

هي استراتيجيّة لقياس تقدّم الطّالب الدّراسيّ بجمع عيّنات عن عمله الذي يُوضَع في ملفّ يسمى بملف الإنجاز. وتتضمّن الموادّ: عيّنات عمل الطّالب ككتابة أو رسم، سجل الحكايا، شرائط التّسجيل، شرائط الفيديو، اللوائح، نتائج المدرس في الاختبار الموحّد المقاييس.

طريقة مقاربة الكتابة **process approach to writing**

هي خطوات متضمنة في إنتاج النصّ بما فيه الإعداد للكتابة، المسوّدة، الاجتماع، المراجعة، التصحيح، والإعداد لنشر العمل.

الاستعداد للقراءة **reading readiness**

الاهتمام بالمهارات المتنوّعة قبل الاستعداد للقراءة، مثل التمييز السمعيّ، التّمييز المرئيّ، والمهارات الحركيّة.

Reading Recovery **استعادة القراءة**

برنامج تدخّل مبكّر ابتكرته ماريّ كلاي يتلقى فيه تلاميذ الصّفّ الأوّل الذين يواجهون صّعوبات في القراءة توجيه مكثّف، وجهاً لوجه، باستخدام تقنيات فنون اللّغة المتكاملة المناسبة.

reading workshop **ورشة القراءة**

فترة من الوقت تخصّص ليعمل الأطفال على مهارات القراءة، كتب القراءة والاجتماع مع المدرّس.

rich literacy environments **البيئات الغنية بالتّعلّم**

بيئات غنيّة بالموادّ التي تشجّع على القراءة والكتابة و تدعم التّوجيه.

rimes **السّجع**

الجزء الذي ينهي الكلمة بحرف متحرّك و يكمل باقي الكلمة. الحرف الاستهلالي والسجع يخلق الكلمات.

running record **السجّل الجاري**

استراتيجيّة تقييم تتضمّن الملاحظة القريبة وتسجيل سلوك الطّفل في القراءة الشّفويّة. ويمكن استخدام السّجلات الجارية لتخطيط التّعليم.

scaffolding **الدعائم**

استراتيجيّة يزوّد فيها المدرّسون الأطفال بالنموذج والدّعم لمساعدتهم على اكتساب المهارة.

segment **التقطيع**

تقطيع الكلمات إلى مقاطع بالارتكاز إلى عناصرها الصّحيحة؛ كلمة فأر هي "ف - أ - ر".

self-monitoring **المتابعة الذاتيّة**

قدرة الطالب على القراءة وتصحيحه لأخطائه وهو يقرأ.

semantics **علم الدّلالة**

معنى أن اللّغة هي للتواصل.

shared book experiences **تجارب التجارب بالكتب**

تعليم القراءة للمجموعات الصّغيرة والكبيرة على حد سواء من خلال اختيار كتب الأدب التي تُستَخدَم فيها الكتب الكبيرة جداً والتي تمكّن الأطفال من رؤية الكلمات المطبوعة والصّور. تسمح الكتب الكبيرة للأطفال بالاستماع والمشاركة في القراءة الفعلية للكتب.

الكلمات التي تُعرَف فوراً **Sight words**

هي الكلمات التي يعرفها القارئ من مجرد النظر إليها. وبمجرد أن تصبح كلمة ما كلمة معروفة جداً، لا يحتاج القارئ بعدها لاستخدام مهارات تخمين الكلمة.

المعايير **standards**

إنجاز الأهداف التي يتم تعريفها من قبل الولاية أو المستوى القوميّ وتعرّف ما ينبغي أن يعرفه الطلبة في نهاية كلّ سنة دراسية.

الاختبارات القياسية **standardized tests**

تقييم معياري معد تجاريًا نتعرف من النّتائج فيما يخصّ مستوى الطفل ودرجته بالنّسب المئويّة.

بنية القصّة **story retellings**

عناصر القصّة المبنيّة بشكل جيد وتتضمّن المكان، الموضوع، سير الأحداث، واتخاذ القرار.

القراءة الصّامتة المتواصلة (SSR) **Sustained silent reading (SSR)**

وقت مخصص يقرأ فيه الأطفال بصمت.

النحو **syntax**

البنية اللغوية أو القواعد التي تحكم كيف تعمل الكلمات معًا في الجمل.

اللّغة التّلغرافيّة **telegraphic language**

شكل من أشكال الخطابات يستخدمه الأطفال في سن السنة تستخدم فيها الألفاظ التّامّة، مثل الأسماء والأفعال، على سبيل المثال "كعكة، ماما" أما الكلمات الوظيفية، مثل ال التعريف أو أحرف العطف وسواها يتم إسقاطها.

الوحدة الموضوعيّة **thematic unit**

موضوع الدّراسة يتم تعليمه من خلال الاكتشاف عبر كلّ مناطق المنهج.

التفكير بصوت عال **thinkaloud**

استراتيجية فهم يتكلم فيها الأطفال عما قرأوه أو أفكار أخرى تراودهم حيال القصّة.

التفكيّر، المماثلة، والمشاركة **think, pair, share**

استراتيجيّة المناقشة التي تربط وقت التفكير بالمعرفة المتعاونة. بعد طرح المدرس للأسئلة، يجعل المدرّس الأطفال أوّلاً يفكّرون في إجاباتهم، ثمّ يماثلونها مع زميل لهم لمناقشة إجاباتهم، وأخيراً، أثناء المشاركة، يتشارك الطلبة بإجاباتهم مع المجموعة.

الكلمات خاصّة جداً **very own words**

الكلمات المفضّلة التي يولدها الأطفال، مكتوبة على بطاقات الفهرس وتحفظ في وعاء لهم للقراءة والكتابة.

التّمييز المرئيّ **visual discrimination**

القدرة على ملاحظة التّشابهات والاختلافات ظاهريًّا بين الأشياء، بما فيها القدرة على التّعرّف على الألوان، الأشكال والأحرف.

اللّغة الكاملة **whole language**

فلسفة تُستخرج منها الاستراتيجيّات في سبيل تطوير التّعلّم. تتضمّن الاستراتيجيّات استخدام الأدب الحقيقيّ، مع التّوجيه المناسب للقراءة، الكتابة واللّغة الشّفويّة في السّياقات المتعاونة والعمليّة وذات المعنى، لمساعدة الطلبة على أن يصبحوا متحمّسين للقراءة والكتابة.

مهارات دراسة الكلمة **word-study skills**

معرفة أن الكلمة المطبوعة تتضمن استخدام سياق فونيمي ونحو لفهم الكلمات المجهولة، تطوير المفردات التي تعرف بمجرد النظر إليها، واستخدام التحليل البنائيّ.

جدار الكلمة **word wall**

لوحة إعلانات أو عرض للصف تظهر كلمات تتردد بانتظام.

تقنيات الكتابة **writing mechanics**

مهارات مرتبطة بالكتابة مثل الهجاء، الكتابة الخطية، وضع النقاط والفواصل، وترك مسافة بين الكلمات.

ورشة العمل الكتابية **writing workshop**

فترة من الوقت تخصص ليمارس الأطفال مهارات الكتابة، يعملون على مشاريع كتابية، والاجتماع مع المدرّس.

التّطور التقريبي **zone of proximal development**

بالاستناد إلى نظريّة فيجوتسكاي، يشير هذا المصطلح إلى الفترة التي تم فيها إرشاد الطفل من قبل بالغ ولم يعد يحتاج لهذه المساعدة. ويسمح الراشد هنا للطّفل بالعمل على سجيته وبمفرده.

المراجع

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* Urbana: University of Illinois Center for the Study of Reading.

Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers.* Washington, DC: National Institute of Education.

Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language,* 3, 1-19.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology,* 85, 104-111.

Chomsky, C. (1965). *Aspects of a theory of syntax.* Cambridge, MA: MIT Press.

Clay, M. M. (1975). *What did I write?* Auckland, New Zealand: Heinemann.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In J. Cummins (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework.* Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center of California State University.

Dewey, J. (1966). *Democracy and education.* New York: First Press.

Ehri, L. C. (1979). Linguistic insight: Threshold of reading acquisition. In T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol. 1). New York: Academic Press.

Flood, J. (1977). Parental styles in reading episodes with young children. *The Reading Teacher; 30,* 864-867.

Froebel, F. (1974). *The education of man.* Clifton, NJ: Augustus M. Kelly.

Gesell, A. (1925). *The mental growth of the preschool child.* New York: Macmillan.

Gibson, E., & Levin, H. (1975). *The psychology of reading.* Cambridge, MA: MIT Press.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Exploration in the development of language.* London: Edward Arnold. 123-133.

Heath, S. B. (1980). The function and uses of literacy *Journal of Communication, 30,* 123-133.

Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy.* Sydney: Ashton Scholastic.

Juel, C. (1994). Teaching phonics in the context of the integrated language arts. In L. Morrow, J. K. Smith, & L. C. Wilkinson (Eds.), *Integrated language arts: Controversy for consensus* (pp. 133-154). Boston: Allyn & Bacon.

Labbo, L. D., Reinking, D., & McKenna, M. (1998). The use of technology in literacy programs. In L. Gambrell, L. M. Morrow, S. B. Neuman, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction.* New York: Guilford Press.

Mason, J. (1980). When do children begin to read? An exploration of four-year-old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly,* 15,203-227.

Mason, J., & McCormick, C. (1981). *An investigation of pre-reading instruction: A developmental perspective* (Technical Report 224). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

McNeil, D. (1970). *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics.* New York: Harper & Row.

Menyuk, P. (1977). *Language and maturation.* Cam- bridge, MA: MIT Press.

Montessori, M. (1965). *Spontaneous activity in education.* New York: Schocken Books.

Morphett, M. Y., & Washburne, C. (1931). When should children begin to read? *The Elementary School Journal,* 31, 496-508.

Morrow, L. M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research,* 76, 221-230.

Morrow, L. M. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly,* 23(1), 89-107.

Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching.* New York: Guilford Press.

Rousseau, J. (1962). *Emile* (ed. and trans. William Boyd). New York: Columbia University Teachers College. (Original work published 1762)

Rusk, R., & Scotland, J. (1979). *Doctrines of the great educators.* New York: St. Martin's Press.

Teale, W. (1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts,* 59, 555-570.

Yaden, D. (1985). *Preschoolers' spontaneous inquiries about print and books.* Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, San Diego.

سلسلة



1 تعلم القراءة والكتابة في السنوات المبكرة

2 تحديد حاجات التعلم لدى الأطفال

3 دور الأهل في تعليم القراءة والكتابة

4 اللغة وتطور تعلم القراءة والكتابة

5 كيف يتعلم الصغار القراءة والكتابة

6 تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة

7 تطور مفاهيم الكتب واستيعاب النص

8 مهارات دراسة الكلمة الإدراك الفونيمي

9 الكتابة وتطور التعلم

10 تنظيم وإدارة بيئة التعلم المدرسي



دار الكتاب الجامعي
العين - الإمارات العربية المتحدة
ص.ب: ١٦٩٨٣ - فاكس: ٧٥٤٢١٠٢
هاتف: ٧٥٥٤٨٤٥ - ٧٥٥٦٩١١ (٣) (٩٧١)

University Book House
Al Ain -United Arab Emirates
P.O.Box 16983 - Fax: 7542102
Tel: (971) (3) 7554845 - 7556911
E-mail: bookhous@emirates.net.ae Website:www.universitybookhouse.com

وكلاء التوزيع

- المكتبة الصولتية للتربية ت: ٤٩٣٠٩٨٩ الرياض - السعودية
- دار الثقافة للنشر والتوزيع ت: ٤٦٤٦٣٦١ عمان - الأردن
- دار العلوم للنشر والتوزيع ت: ٥٧٦١٤٠٠ القاهرة - مصر
- دار العلم للملايين ت: ٣٠٦٦٦٦ بيروت - لبنان
- المكتبة الأكاديمية للنشر والتوزيع ت: ٢٦٢٠٨١٩ حولي - الكويت